הפדגוג

ירחון לחנוך והוראה

בעד הורים ומורים.

המו״ל:
הוצאת „תושיה״, ורשה.

העורכים:
א״ל בן־אביגדור וש״ל גרדון.

חוברת ה׳־ו׳. אדר־ניסן, תרס״ג. Nr. 5-6.

תֹּכֶן:

א) להעברת ה„חדר״ מרשות הפרט לרשות הצבור. פנחס שיפמן.
ב) חסרונות האופי של הילדים. פרקים בתורת החנוך. (המשך). א. בן־צבי.
ג) תורת החנוך (המשך). י. י. גלס.
ד) השיטה השמית והקולית בקריאה. ישראל יוסף סירקים.
ה) הקריאה העברית (המשך). ב ן־ז א ב.
ו) רעיונות על דבר החנוך (המשך). בן משה.
ז) שאלת המורים. י. י. גלס.
ח) בקרת ספרים. י. י. גלס.
ט) תשובה למבקר. י. י. אינדיצקי.
י) כרוניקה.
יא) מודעות.

הוספה ל„עולם קטן״.



קרקוי
בדפוס יוסף פישר (גראָדגאַססע 62).

הוצאת „תושיה".

ספרי חנוך ולמוד ומקרא:

1] אלפא ביתא מצוירת בצבעים (עפ"י השטה הטבעית) עם 24 ציורים יפים ואותיות הכתיבה. נדפסת על טבלא גדולה להדביק אל הקיר בבה"ס.
מחירה 20 קאפ'. פאר' 2 קאפ'.
מדבקת על ניר עב—30 קאפ'. פאר' 6 ק'.

2] אלפא ביתא מצוירת בצבעים (כנ"ל) מטולטלת, ערוכה בקוביות (בגזרי עץ קטנים), בתבת־ניר יפה— ובתוכה לוחות־לדוגמא ערוכות לזה.
מחירת 75 ק'. פאר' 10 קאפ'.

3] הנ"ל, בגזרי ניר עב קטנים, בתבת ניר כנ"ל.
מחירה 60 ק'. פאר' 10 ק'.

4] אלפא ביתא מטולטלת, ערוכה בקוביות. אותיותיה מדבקות על גזרי עץ קטנים מרבעים (קוביות) עם נקודות מיוחדות, להרכיב מהן מלות ומאמרים— ערוכה בתבת ניר.
מחירה 60 קאפ'. פאר' 20 קאפ'.

5] הנ"ל, מדבקת על גזרי ניר עב קטנים, בתבת ניר כנ"ל.
מחירה 50 ק'. פאר' 10 ק'.

6] אלפא ביתא מצוירת בצבעים (עפ"י השטה הטבעית), עם 82 ציורים יפים. נדפסת על טבלא גדולה להדביק אל הקיר בבה"ס.
מחירה 25 קאפ'. פאר' 2 קאפ'.
מדבקת על ניר עב—35 ק'. פאר' 8 ק'.

7] הנ"ל, במחברת קטנה ונאה, מכורכת במעטפה ציורית (בצבעים) יפה.
מחירה 50 קאפ'. פאר' 10 קאפ'.

8] אלפא ביתא מצוירת בצבעים (כנ"ל) מטולטלת, ערוכה בקוביות. ערוכה בתבת ניר גדולה ויפה עם ציור נאה בצבעים ממעל.
מחירה 1 רובל. פאר' 20 ק'.

9] עברית בלשון עם ועם. למוד הקריאה למתחילים. י. לוינזון וי. ח. טביוב. I למדברים רוסית, II למדברים זרגון.
מחיר כל מחברת בכרכה 25 ק'. פאר' 4 ק'.

10] ראשית דעת שפת עבר (כנ"ל עם ציורים). מ. קרינסקי.
מחירו 30 קאפ', מכ' בבר 40 ק'. פארטא 6 קאפ'.

11] הקריאה העברית (למתחילים). י. ב. לבנר.
מחירו 15 קאפ', מכ' בבד 25 קאפ'. פאר' 4 ק'.

12] בית הספר לתורת הכתיבה העברית, בחמש מחברות (מאושר מטעה"מ). מ. קרינסקי.
מחיר כל מחברת 7 קאפ'. פארטא 2 קאפ'.

13] לפי הטף להורות את הילדים לדבר עברית מבלי עזרת תרגומים. ד. ילין.
ספר המורה, שני חלקים (החלק השני עם לוחות־תמונות).
מחיר כל חלק 75 ק', מכ' בבד 90 ק'. פאר' 10 ק'.
שני החלקים מכ' יחד בבד 1.70; פאר' 14 ק'.

14] מקרא לפי הטף, להורות את ילדי ישראל קרא וכתוב ודבר עברית, על פי השטה הטבעית, עברית בעברית, עם ציורים. הנ"ל.
ספר התלמיד, שני חלקים.
מחיר כל חלק 75 קאפ' בכריכה. פאר' 8 ק'.

15] המכין. פרוזדור לכל ספרי הלמוד. (מאושר מטעה"מ). י. ח. טביוב.
מחירו 30 ק', מכ בבד 40 ק'. פאר' 6 ק'.

16] ראשית למודי שפת עבר (עם תרגום המלות ברוסית ואשכנזית באותיות עבריות). י. גרזובסקי.
מחירו 50 ק', מכ' בבד 65 ק'. פאר' 8 ק'.

17] גן הילדים. כריסטומתיה עברית עם תרגום המלים ברוסית ואשכנזית (באותיות עבריות, עם ציורים). ש. ברמן.
מהדורא חדשה מתוקנת.
חלק ראשון מחירו 75 ק', מכ' בבד 90 ק'. פאר' 10 ק'.
חלק שני מחירו 50 ק', מכ' בבד 65 ק'. פאר' 6 ק'.
שני החלקים מכ' יחד בבד 1.45 רובל. פאר' 16 ק'.

18] בת חיל או תורת אם, ספר מקרא לבנות ישראל. י. מינחס.
מחירו 40 ק', מכ' בבד 50 ק'. פאר' 6 ק'.

19] מדריך הילדים. מתודה וכריסטומתיה (עם תרגום המלות ברוסית) בב' חלקים (מאושר מטה"מ). ק. ולוצקי.
כל חלק 35 ק', מכ' בבד 50 ק'. פאר' 8 ק'.
שני החלקים מכ' יחד בבד 85 ק'. פאר' 14 ק'.

20] רע הילדים. ספר מקרא למתחילים, כלו מנקד, עם „אוצר המלים" בתרגום רוסי (מאושר מטעה"מ). י. ב. לבנר.
מחירו 40 ק', מכ' בבד 50 ק'. פארטא 8 קאפ.

21] ידידנו. מועדי ישראל ותפלותיהם עם תרגום המלות ללשון רוסיה (מאושר מטעה"מ). הנ"ל.
מחירו 40 ק', מכ' בבד 50 ק'. פאר' 6 ק'.

22] מורה הילדים. מתודה עם תרגום המלות ברוסית ואשכנזית באותיות עבריות (מאושר מטעה"מ). י. ח. טביוב.
מחירו 90 קאפ', מכ' בבד 1.05. פאר' 14 קאפ'.
מפתח (לתרגומי מורה הילדים) הנ"ל.
מחירו 10 ק', מכ' בבד 20 ק'. פאר' 4 ק'.

23] עדן הילדים. כריסטומתיה עברית עם תרגום המלות ברוסית, אשכנזית באותיות עבריות, צרפתית ואנגלית. (מאושר מטעה"מ). הנ"ל.
חלק ראשון מחירו 80 קאפ', מכורך בבד 95 ק'. פארטא 10 קאפ'.
חלק שני מחירו 70 ק', מכורך בבד 85 קאפ'. פארטא 8 קאפ'.

24] אגרון לבני הנעורים. מכתבים למופת לילדים ולילדות, לנערים ולנערות, עם מלון לכל המלים והמבטאים החמורים. הנ"ל.
מחירו 50 קאפ', מכ' בבד 65 ק', מכ' הדור 75 ק'. פארטא 8 ק'.

25] בית ספר עברי. ספר מקרא ולמוד. י. גרזובסקי.
חלק ראשון 25 ק', מכ' בבד 35 ק'. פאר' 4 ק'.
חלק שני 50 ק', מכ' בבד 65 ק'. פאר' 8 ק'.
חלק שלישי 75 ק', מכ' בבד 90 ק'. פאר' 12 ק'.

26] הדקדוק העברי. דקדוק קצר למתחילים, מנוקד. ל. שאצקי.
מחירו 40 ק', מכ' בבד 50 ק'. פאר' 6 ק'.

27] תרגילי הדקדוק העברי (להקראה ונתוח). הנ"ל.
מחירו 30 ק', מכ' בבד 40 ק'. פאר' 6 ק'.

28] מחברות לנתוחי־דקדוק (שלש מחברות). א. י. גוטליב.
מחיר כל מחברת 10 ק'. פאר' 2 ק'.

29] דקדוק לשון עבריה מאת שמואל דוד לוצטו (שד"ל), מעבד ע"י אברהם כהנא.
מחירו 50 ק', מכ' בבד 65 ק'; פאר' 8 ק'.

30] מערכות הפעלים (ספר שמושי). א. קליינמן.
מחירו 50 ק', מכ' בבד 65 ק'. פאר' 8 ק'.

31] קצור דברי הימים לעם ישראל מראשית היותו עד היום הזה (מנוקד). י. גרזובסקי.
מחירו 50 קאפ', מכורך בבד 60 ק', מכורך הדר 70 ק'. פארטא 6 ק'

32] תולדות עם ישראל (מנוקד). א. ז. רבינוביץ.
חלק ראשון מחירו 50 ק', מכ' בבד 65 ק'; פאר' 8 ק'.
חלק שני מחירו 55 קאפ', מכ' בבד 70 קאפ'; פאר' 8 ק'.
חלק שלישי מחירו 80 קאפ', מכ' בבד 90 קאפ'. פאר' 10 ק'.
כל שלשת החלקים (כל הספר) מכורכים יחד בבד הדר 2,10. פאר' 20 ק'.
נמצא להמכר גם בספרים קטנים: ספר א' ב' ה' כ"א 15 ק'; ספר ג' ד' ו' ז' ח' ט' י' כ"א 20 ק'. פאר' לכל ספר 2 ק'.

33] למען אחי הקטנים. שירי ילדים (פורמט גדול). א. ליבושיצקי.
מחירו 60 ק', מכ' פשוט 75 ק', מכ' הדר 85 ק', פארטא 10 ק': על ניר ריגאל 1 ר', מכ' הדר 1.25; פאר' 12 ק'.

34] הכנור. קובץ שירים לילדים ולבני הנעורים, מאת משוררים שונים.
ספר ראשון: שירי הטבע. ספר שני: משלים. ספר שלישי: אגדות.
מחיר כל ספר 25 ק', מכ' 35 ק'. פארטא 6 ק'.

35] פרקי אבות לבני הנעורים (עם תרגום רוסי והערות ובאורים). א. ליבושיצקי.
מחירו 25 ק', מכ' בבד 35 ק'. פאר' 4 ק'.

36] בעיר וביער (משלים), ב"ח. י. שטינברג.
מחיר כל חלק 30 ק', מכ' בבד 40 ק'. פאר' 4 ק'.
שני החלקים ביחד מכורך בבד 80 ק'. פאר' 8 ק'.

37] שיחות ילדים. קובץ אגדות מקוריות לילדים (פורמט גדול). מנוקד. הנ"ל.
מחירו 40 ק', מכ' 65 ק'. פארטא 6 קאפ'.

38] כל אגדות ישראל (פורמט גדול, מנוקד, מאושר מטעה"מ). י. ב. לבנר.
חלק ראשון מחירו 75 ק', מכ' הדר בבד 1 רובל. פאר' 8 ק'.
חלק שני מחירו 1.05 ר', מכ' בבד 1.65, הדר בבד 1.75. פארטא 16 ק'.
שני החלקים מכ' יחד הדר בבד 2.60. פאר' 24 ק.

39] עולם קטן. עתון מצויר לבני הנעורים. מהדורא ראשונה.
65 חוברות בחמשה כרכים (13 חוב' בכל כרך).
כל כרך במחיר 1.50 רובל.
כל 26 חוב' מכ' יחד 3 רובל.
כל הקבוצה ביחד מכ' הדר 6 רובל.



להעברת ה„חדר" מרשות הפרט לרשות הצבור.

א.

תקופת התקונים באה ל„חדר"; שנוי גדול מתעתד להיות בו: מתכונן הוא לעבור מרשות לרשות — מרשות הפרט לרשות הצבור. ובשנוי־רשות זה רואים רבים עתידות טובות לגורל החדר. כמעט שהיתה דעה זו מן המושכלות הראשונים, כי המגרעות הרבות שנמצאות בחדר מקורן בעמידתו ברשות פרטית — ברשותם של האב והמלמד. ואין הצבור שליט בו לשים את השגחתו עליו. ובכן ע"י העברת החדר מרשות הפרט, שלא תמיד הוא מוכשר והגון לו, לרשות הצבור, שיש ביכלתו להכין מומחים במקצוע החנוך ולהפקיד בידם להנהיג את החדר בהשכל ודעת, תוסרנה כל המגרעות והחדר ימלא את תעודתו באמת. והנה אין אני דן עתה על המגרעות הרבות שנמצאות באמת בחדרנו, ואשר ראויות הן לשים לב אליהן ולבקש תקונים להן; וגם לא ע"ד התוצאות הפדגוגיות של שנוי הרשות, אם תוסרנה על ידי זה מגרעות החדר. ע"ז אוכל רק להעיר בקצרה, כי בתי־הספר של צבור הנהוגים בארפה אינם כתרים בפני המגרעות בחנוך הבנים, כידוע לרבים.

כי השנוי הזה מתעתד לבא בהדרנו יעידו לנו המון המאמרים וההצעות בדבר תקוני החדר הבאים בעתונים העברים, וגם השתדלותו של הד"ר איזנשטד, רב העדה ברסטוב, אם כי הדבר האחרון הוא רק נסיון פרטי. ולכן אחשוב, שלא למותר יהיה לדון בכבד ראש על השאלה הזאת טרם נעשה שנוי־הרשות.

מכל אלה שדנו עד הנה ע"ד החדר ויתרונותיו ומגרעותיו, דנו עליו כעל דבר העומד ברשות עצמו ובפני עצמו; כאלו החדר הוא גוף שלם, שכל מגרעותיו ויתרונותיו מקורם רק במבנה הגוף הזה ותכונתו ואין הוא מושפע בדרך ישר מגופים אחרים הנמצאים בסביבתו, והשנויים הנכונים להעשות בו אינם נוגעים לגופים האחרים והתיחסותו אליהם. ולכן דנו ע"ד החדר רק מנקודת המלמד והתלמיד ביחוסם ללמודים והשפעתו של הראשון על האחרון, רק מנקודה פדגוגית ספיציאלית הביטו אל שאלת החדר ואת פתרונו תלו רק באמצעים פדגוגים. כי הנקודה הפדגוגית יש לה על מה לסמוך אין אני מפקפק בדבר. ואולם לפי דעתי צריך לגשת לפתרון השאלה הזאת מנקודה יותר כללית — מנקודה חברותית. וחלוק גדול יש בדבר. מנקודה פדגוגית מיוחדת — החדר הוא גוף שלם העומד ברשות עצמו ותכונתו ושנוייו תלויים בו בעצמו. ומנקודה חברותית יראה לנו החדר רק כאבר של הגוף השלם — של החברה — כאבר המיוחד למלאכה מיוחדת והיונק את לשד חייו מן המזון שכל הגוף נזון בו; ותכנית האבר ובנינו תלוי במבנה הגוף כלו ותכונתו. וכשם ששנוי כל שהוא בגוף כלו משפיע על מצב כל אבר ואבר, כמו כן השנוי המתהוה באיזה אבר פועל על מצב הגוף כלו. וכשבאים לעשות נתוח באיזה אבר, נחוץ לשים לב למעמד הגוף כלו המשפיע על האבר ולהתוצאות של הנתוח באבר המיוחד: איך ישפיע הנתוח של האבר על הגוף. החנוך הוא מקצוע חשוב בחיים התרבותיים; כל שנוי המתהוה בחיי החברה נכר בחנוך, וכל שנוי המתהולל בחנוך מראה את פעולתו על חיי החברה. והחדר—בית־חרשת ספיציאלי לחנוך — קשור הוא ושזור בנימים דקים לרקמת החיים החברותיים, וכשבאים אנו לעשות

תקונים עקריים בדבר חשוב כהחדר, מלבד שנחוץ
לחקור היטב ע"ד התקונים בעצמם, אם מועילים הם
ואם יש בהם היכלת לתקן המעות, עוד יש עלינו
לתת דין וחשבון לנפשנו: איך הוא המצב הכללי של
הגוף כלו, של ההברה היהודית? אם במצב כזה
שנמצא בו הגוף יש לעשות נתוח חשוב באחד מאבריו
אם לא? יוכל היות, כי המצב הרעוע של הגוף הכללי
ישפיע לרעה על הנתוח של האבר המיוחד. וגם צריך
לדון בכבד ראש כיאות לדבר רציני בזה: מה תהיה
פעולת הנתוח על מצב הגוף כלו? גם אם ירפא הנתוח
את האבר המיוחד, יוכל היות כי הנתוח הזה יהרוס
את בנין הגוף ויצא שכר הפרט בהפסד הכלל. צריך
לשאל את נפשנו, אם במצב רעוע כזה שנמצאים בו
אנחנו היהודים בארצות שרוב מניננו בהן, יש היכלת
לעשות נתוח רציני באחד מיסודות החיים התרבותיים
שלנו, אם המצב הגרוע הכללי לא יפעול לרעה על
הנתוח העקרי בחנוך הבנים. וזאת שנית צריך להשב
השכר כנגד ההפסד. איך ישפיע שנוי הרשות של
החדר על החיים הרוחניים התרבותיים של העם כלו?
לו גם יצליח הנתוח בחדר — זה האבר החשוב בחיינו,
יוכל היות שהשנוי הזה ישפיע לרעה על הצדדים
האחרים של חיינו התרבותיים ואם לא יצא שכרו
בהפסדו. אין אני מרכי-הלבב היראים מכל חדש מכל
תקון נחוץ בחיינו. חפצי הוא רק שקדם שיֵעשה השנוי
הגדול, העברת החדר מרשות לרשות, יחשבו המתקנים
מראש ויחקרו את מצב הדברים ותוצאותיהם.

כי העם העברי איננו נמצא בכלל בתנאים
נאותים לחיים משוכללים זהו, כמדומה לי, מהמושכלות
הראשונים ומהמפורסמות שאינן צריכות לראיה. אולם
בכל רוע התנאים הסתגל עם היהודי כבר להיות בהם
חייו המיוחדים. היהודי התכוץ והתקפל ומרוב הצטמצמות
התלכד גופו ויהי למוצק. היהודי הפרטי נשתלב אל
העם, הכלל, ויהי לאחד. היהודי בתור איש פרטי היה
תמיד בתנאי-חיים רעים מאד ואי אפשר היה לו לעמוד
יחידי בקשרי מלחמת החיים, וע"כ מוכרח היה להתלכד
למוצק אחד עם יתר אחיו, למען תגן המשפחה,
העדה, על האיש הפרטי. השאיפה להתרכזות היתה
חזקה ומוכרחת לקיום הפרט. רזה ודל היה הגוף העברי
המצומצם והמכווץ, אבל שלם היה; ואיבריו היו
מרוכזים ע"י נשמת התורה המחיתם. כל מקצוע חשוב
בחיי היהודי לא היה נחשב לדבר פרטי. הלדה, החנוך,
בר מצוה, חופה, סעודת מצוה, בק"ח, מיתה, קבורה,
אבלות, היו נחשבים למקריים צבוריים חשובים.
השמחה, האבל של כל איש פרטי נתעלו למדרגת
שמחה כללית או אבל כללי. והחנוך כמקצוע חשוב
בחיי האיש הפרטי נחשב ג"כ לענין צבורי; ומה גם
שיש בחנוך צדדים אחדים, שיש להם נגיעה רבה לחיי
הצבור ולשכלולו. וע"כ היתה לו לצבור רשות, וגם
לחובה חשב לו את הדבר הזה, לקחת חלק במקצוע
זה. אבל בעשרות, או גם במאות, השנים האחרונות
נתקלקלו פני הדברים.

התנאים, שהסתגלו וגם חיו בהם היהודים, נשתנו.
אין אני אומר לאיזה צד, אם לטובה ואם לרעה, אבל
נשתנו, ועמנו לא הספיק עדיין להסתגל אל תנאי
החיים החדשים והננו נמצאים עתה על פרשת דרכים;
ומהשנוי הזה נזדעזעו איברי הגוף הישראלי. עתה אין
סכנה מרחפת עוד על היהודי הפרטי. קיומו אינו עוד בחזקת
סכנה. המין כלו נמצא בתנאים קשים, אבל האישים
החלו לאט לאט להשתחרר מהחרב שהיתה מונחת על
צוארם מלפנים. היהודי הפרטי יכול עתה לחיות ולהתקים,
(בקיום חיוני ונפשי הכתוב מדבר), גם בלי עזרת הגנת
הכלל. אין הפרט נזקק כ"כ אל הכלל. בריחה מהמרכז
נכרת בחיי היהודי. כל מקצוע חשוב בחייו יחשב עתה
לענין פרטי, שאין לו להצבור שום נגיעה בו. בן או
בת כי יולד, אין המאורע נחשב עוד כמלפנים לענין
צבורי, עד שכל הקהל התפטר בשבילו גם מתפלות
אחרות, כאלו היה הקהל בעל השמחה. בימינו נחשבה
הלדה לכל היותר לענין משפחי. וכן הדבר נוהג בכל
מקרי-החיים החשובים, אם רק נסתכל בעין בוחנת אל
חיי היהודים. כל שמחה, כל אבל נחשב עתה לענין
פרטי, שאין לו לצבור שום נגיעה בו. האבל והשמחה
הם עורקים חשובים, שמחברים ומרכזים את הפרטים
לגוף שלם; ועתה נתקו העורקים האלה, והאורגנים
הצבוריים המיוחדים לכל מקצוע ומקצוע בחיים נתדלדלו
מכלי עבודה. שחרור הפרט איננו מיוחד רק לנו
היהודים, גם בכל אירופה נהיה שחרור הפרט לענין
היום. הדעות האינדיבידואליות המרחפות בעולם הגיעו
גם לעולם היהודי, אבל בה בעת שאצל כל העמים לא
בטל שחרור הפרט את קיום הצבור, ועוד נשארו לו
לו לצבור מקצועות מיוחדים, שהקשר הצבורי עדיין לא
נתרופף בהם, וחיי החברה הוסיפו להתפתח באופן
משוכלל: עפ"י דרך ההתרכזות וההתפרטות, — באותה
עת התפתחו הענינים בחיי היהודים באופן אחר.
ההתפרטות והבריחה מהמרכז התפתחה כדבעי ואולי

מעט יותר מכדבעי: אבל ההתרכזות לקתה הרבה מאד. המקצועות המיוחדים להתרכזות אצל עמים אחרים, חסרים היהודים לגמרי. אין להיהודים חיים פוליטים ומדינים מיוחדים; גם הגנה חיצונית וסדור משטרי ומשפטי פנימי מיוחד לעם ישראל אינם במציאות. בדברים הכלליים האלה נתרכזו היהודים אל החיים המדינים הכלליים, ובה במדה נתּננו ונטשטשו החיים הצבוריים שלנו. גם יתר הפלטה שנשאר לנו עוד נושא עליו חותם ההתדלדלות. אין הצבור היהודי בר־סמכא; האורגנים הצבוריים שבכל עיר ועיר אינם ממלאים את תפקידם כראוי. הם פשטו את הרגל. אבדה אמונת היהודי באורגנים האלה. כל מי שיודע מעט חיי היהודים בעריהם למושבותם יודע כמה שפלים ודלים הם חייהם הצבוריים; אין שואל ואין דורש; כל הדברים יגעים. הכל רופף ורעוע. כמדומה לי שאין לי להאריך בדבר הזה הידוע לכל. ובהיות חיינו הצבוריים במצב כזה, הנני שואל: אם ראוי לנו לעשות שנוי גדול כזה בהנהגת החדר? אורגן שהראה את דלותו לעין כל, היש לנו למסור בידו מקצוע חשוב בחיינו? איה הוא הצבור המשוכלל והמסודר, אשר בידו נמסור את חנוך בנינו? מי המה המנהיגים, שלידם נמסור את המוסד הזה? האם לגבאי בתי המדרש ובתי הת"ת, או ללשכה השחורה, אם לגבאי החבורות הקדושות ויתר תקיפי העיר? או אולי לסוד הועד של החברה ההשכלית הידועה, או לרבנים מטעה"מ ואפשר לרבנים מטעם הישן? מי ממיודעינו המצוינים במנהיגי הקהלה, שנוכל לתת אמון בהנהגתם הישרה במוסד החנוכי שעתיד להמסר בידם? על הראשונות אנו מצטערים ועוד נבוא להוסיף עליהן! האם אין די לנו המחלקות הרבות בכל עיר ועיר, בדבר הגבאים, השוחטים, הרבנים מטעם ושלא מטעם כי נביא עוד את החדר לידי הצבור, למען יהיה לסלע המחלקות בין המפלגות הרבות שבנו, שכל אחת תחפוץ לזכות בו? במה זכה הצבור שלנו, שנוכל למסור בידו דבר יקר כזה? מה עשו עד הנה המוסדות הצבוריים בדבר החנוך העברי? הנה אצל כל עם ועם, הצנורות המעבירים את השכלול מהשדרות המשוכללות לשדרות הפשוטות, הם מורי העם. דעה כי התפשטה בארץ והיו המורים לנושאיה הראשונים. „המורה נצח בסֶדָן", אומר הגרמני. מפלגת המורים היו הצנתרות שעל ידם יריקו החכמים את שמנם הטוב. ומה עשו ועושים משכילינו וגם חכמינו אנו? הם חפצו לכפור בקיומו של המלמד, הם חפצו לשלוח את קרני אור חכמתם להעם מבלעדי המלמד. המלמד כלי שבור הוא. לוא יהי כן, אבל מדוע לא השתדלו לתקנו ולשכללו, למען השתמש בו בתור אמצעי להשכלת העם? הרבה ספרים כתבו לטובת העם; תרגמו ספרים הרבה; הוציאו ספרי־אגורה; מוציאים מכ"ע זרגוניים להעם; עונים שאלות לרקחות ולטבחות. אבל איה הם הספרים שנכתבו בעד המלמדים? האם גרועה היא מפלגת המלמדים המרובה באוכלסין, כעשרים אלף איש או יותר, ממפלגה אחרת שבעם? האם לא היתה ראויה המפלגה הגדולה הזאת להתעסק בהטבתה והשכלתה? איה העתונים שהכינו בעדם? האם השתדלו לרדת לתוך מחנם ולדבר אליהם בלשונם ולפי הבנתם, למען הרימם לאט לאט עד אשר יוכלו להיות מה שהם צריכים להיות — נימים מעבירים את החכמה מהמרכז לסובב? רק בַּקֵּר בקרו אותם בבקרת נמרצה ומאום לא עשו בעדם. לוא היו מנהיגי צבורנו ראוים לאותה איצטלא; לוא חפצו המשכילים שבנו לרדת אל העם ולראותו כמו שהוא באמת, וראו עין בעין, כי המלמד, בכל היותו נבזה בעיני בני דורנו, עוד יש לו מקום קבוע בחיי העם, עוד רבה השפעתו על המון העם. ולוא השכילו חכמינו ומשכילינו להשתמש בו לצרך השכלה ותרבות ומצאו בו אורגן מסוגל לתפקיד זה. המלמד נבער מדעת. ואם כן היה החוב על צבורנו, האפוטרופוס החדש לחנוך, להשכיל את המלמד וללמדו דעת. לספרי בוקל, דרוין ומקס נמצאו גואלים לתרגמם לזרגון, ומדוע לא נמצאו מתרגמים חרוצים לספרי הפדגוגיה של חכמי אירופה; מדוע זה לא תרגמו בסגנון פופלרי ספרים המדברים מראשי יסודי חכמת הנפש הנוגעים לחנוך הבנים? ספרי־למוד ממינים שונים, טובים גם רעים, נתחברו הרבה בימינו, וספרי־עזר למלמד לא נתחבר אף אחד. כמדומה לי שהדבר ידוע שלכל מכונה נחוץ פועל בן תרבות; ובן בלי תרבות ישחית עוד את עבודתו ע"י המכונות. ומדוע לא הבין זאת צבורנו המתנשא עתה לקחת בידיו את החדר ביחד עם המלמדים? אם את אשר יכלו לעשות בנקל לטובת החנוך לא עשו, איך יעלה עתה על הדעת, כי מסוגל הוא צבורנו לעמוס על שכמו את החנוך כלו? מתאוננים רע על המלמדים והחדר. הראו לי עם באירופה שלא השתדלו בשכלול מוריו. ואצלנו — תבן אין נתן לאלה המלמדים ולבנים אומרים עשו! ומי המה המלמדים שיהיו בחדרים הצבוריים? האם אלפי מלמדים חדשים יציצו בן רגע למלא מקום הישנים.

או מאלה המלמדים הנמצאים עתה ועוד הפעם בלי שום הכשרה פדגוגית? ומאיזו מפלגה יהיו מלמדי הצבור: חסידים אם מתנגדים, ציונים או בלתי ציונים, חפשים או חרדים? חזקה על צבורנו שיכפה הר כגיגית על המלמדים שיבואו ברשותו ושרוב המלמדים לא יוכלו לעמוד בהם! ומי ישים את עין השגחתו על מנהיגי המוסד של חנוך? מי יבקר את מעשיהם? איפה הוא המוסד העליון ובר־סמכא, שיש לו היכלת להביא בדין את המנהיגים המקולקלים? ומי יוציא לאור את החקים והכללים בדרכי הלמוד? צבורנו הנאור? האם באמת מוכשר הוא צבורנו, באותו מעמד שהוא נמצא עתה, למלא כראוי את תפקידו החדש, בשעה שגם את תפקידו מכבר איננו ממלא כראוי?

אמנם בשנים האחרונות התחלנו עוד פעם להתרכז ולהסתדר לאט, לאט. אבל, האמת נתנה להאמר: ההתרכזות עודנה רפויה בידינו; אין עוד רוב הצבור נזקק לה, ובידים רועדות אין לנו לאחוז בקערת בדלח. דעתי היא איפוא, שמצב צבורנו הרופף עתה אינו מוכשר ומוכן עוד לשנוי הגדול המתכונן להעשות בהנהגת החדר ותכונתו. סכנה היא, לפי דעתי, לחנוך העברי, אם יעשו בו שנויים חשובים באותה עת, שאנו עומדים על פרשת דרכים ויסודי חיינו מתמוטטים ודרכי צבורנו אבלות. ידעתי, כי יש הרבה אנשים ישרים ומשכילים במחנה העברים; אבל אנשים עוסקים בצרכי צבור באמונה ומוכשרים לזה, ואשר תנאי חייהם מרשים להם להתעסק בעניני צבור, מעט מספרם מאד ונער יכתבם. ובאמת מי ומי יהיה הועד של ההשגחה וההנהגה בחדר הצבורי? מי יהיה לנו לערב בדבר, כי לא יעשו את ענין החנוך לעסק פרטי, ולכל היותר לעסק של מפלגה? אם החרדים יכנסו לועד החנוך ותפסו הם את רסני ההנהגה והטו את החנוך לצדם לפי רוח מפלגתם. ואם המשכילים, או החסידים, או הציונים יכנסו לועד והשתדלו הם, כל אחד ואחד, לטובת עניני מפלגתו. ואם יהיה ועד משותף מכל המפלגות, אל נכון יהיה לא קרירא ולא חמימא „והעגלה לא תזוז ממקומה". לא על ההנהגה המרכזית של החנוך אני מדבר, שאפשר הדבר שתהיה בידי אנשים מהוגנים ומוכשרים לאותו מקצוע, כי אם על ועד ההנהגה המקומית שבכל עיר ועיר, וכל היודע את יהודי העירות וגם של הכרכים ואת הדופק הצבורי שלהם יודה לדברי, כי על הרוב אינם מוכשרים להנהיג עסק צבורי כראוי. אין הדבר זר אם חנוך הבנים של כל מפלגה ומפלגה נושא עליו חותם מפלגתו. אבל כמה מן הזרות יש בדבר, אם החנוך של כל העם נושא עליו חותם של איזו מפלגה תקיפה, שהצליחה לקחת הנהגת מוסדי החנוך בידה. כמה מן ההפסד יביאו לחנוך בעצמו במובנו המוגבל, ולנושאיו החיים, אם יהיה נחתך לפי מדת צרכיה של מפלגה אחת. וכדי למנוע את אפשרות הדבר שתתפוס מפלגה תקיפה אחת את החנוך העברי בידיה, אין טוב, לפי דעתי, כי אם להשאיר את החנוך העברי חפשי כמו שהוא בלי אפוטרופסות צבורית, שסוף כל סוף לא תהיה צבורית באמת כ"א אפיטרופסות מפלגתית. לענין צבורי נכבד נחוץ מאד, כי המתעסקים בו יוכלו להפנות מעסקיהם הפרטים ולהתענין בדבר הצבורי. ובעיירות הבינוניות, שמעט שם מספר האנשים המתעסקים באותן המלאכות שנקראות חפשיות, מי המה האנשים, אשר מצבם החמרי ירשה להם לפנות מעסקיהם הפרטיים ולהתענין בעסק צבורי? הוי אומר: האנשים העשירים. והנה עוד הפעם נתן בעצמנו את הנהגת מקצוע צבורי בידם, והמה אל נכון לא יפנו אל הדרישות הנכונות של המפלגות האחרות, שמצבן החמרי לא ירשם להתמחות בעסקי החנוך. בערים הגדולות, יוכל היות, שתהיה היכלת לכונן חדר מיוחד לכל מפלגה ומפלגה. אבל בעירות הבינוניות, שאינן מרובות באוכלסין ואשר רק מוסד חנוכי אחד יוכל להוסד בה, הנני שואל: איך יוכל מוסד חנוכי אחד, בעל גון מיוחד, למלאות את משאלות החנוך של בני מפלגות שונות: מפלגות הסוחרים ומפלגת האומנים, מפלגת היראים ומפלגת החפשים, מפלגת הציונים ובלתי ציונים? ומה אם לא יהיה די כסף באוצר הועד להרחיב בכל שנה את המוסד החנוכי לפי רבות מספר התלמידים החדשים, המתכוננים להכנס? הן לא נוכל לחרוץ משפטם, כי מספר תלמידים, אף אחד אחוז למאה ישאר מאחורי הפרגוד. כמו שהדבר נוהג במוסדות הלמוד של עמי הארץ, אנו היהודים שעד הנה היו כל בנינו למודי ד', לא נוכל לעשות דבר כזה, שהמוננו יהיה אנוס לרדת אחורנית במעלות התרבות. ואף כי יש ארצות באירפה, ששם הבקור בבתי הספר לחוב הוא, אך ראשית הלא להן ממשלה מרכזית, השמה עין פקוחה על כל מעשה החנוך, ואשר לה הכח להכריח למלא את חוקיה וגם אוצר כללי לה, אשר תוכל להקציב גם איזה סכום יתיר בכל שנה להרחבת המוסדות. ע"ד שכלולן של המוסדות אינני מדבר;

אבל הרחבת המוסדות דבר הכרחי הוא, כי עפ"י חוק טבעי מתרבה בכל שנה מספר התלמידים כפי שמתרבה מספר תושבי המקום בכל שנה ושנה. וזאת שנית, הלא ידוע הוא כי גם בארצות הללו יש מספר רב נערים בני־חנוך, שאינם מבקרים בבתה"ס. על פני הרבה שאלות עברתי כנוגע ואינו נוגע; על שאלות אחדות העירותי בשתים שלש מלים. אבל, לפי דעתי, כל אלה שאלות הן שנחוץ לשום אליהן לב ולבקש פתרונים נכונים להם.

ב.

ולו גם נניח, כי לכל שאלותי הקודמות ימצאו פתרונים חיובים מספיקים בצדן, והתקונים בחדר לא יפגשו מעצורים במצב הכללי של גוף העם, עלינו עוד לברר היטב, איך ישפיעו התקונים בחדר על חיי גוף העם כלו. ההסתעפות במעשי האדם סימן טוב הוא לעלית החברה בסולם התרבות. כל שהגוף מורכב ביותר, כן יסתעפו איבריו ויחלקו את העבודה הגופנית ביניהם למלא כל אחד ואחד תפקיד מיוחד בחיי הגוף. כמשפט הגוף כן משפט החברה. כל מה שחברת אנשים מתפתחת ומשתלמת יותר, כן תתבדל וכן תתפצל יותר. כל שחברת אנשים עלתה יותר במדרגת התרבות, כן תרבה הסתעפותה למחלקותיה. וסימן להתקדמות — התמחות לדבר אחד. אבל בעקב ההתמחות כרוכה רעה רבה, כשההתפרטות עוברת את הגבול, עלול הכלל להתפורר. איש כשהוא מומחה לדבר אחד, אז ככל אשר ירבה שכרו באותו המקצוע, שהתיחד לו, כן ירבה הפסדו במקצעות אחרים שבחיים. ההתמחות ממעטת את הצורה הכוללת של האנושיות. המומחים, לדבר אחד אינם יכולים להבין היטב את האנשים האחרים המומחים לדבר אחר. ההתמחות מפרדת בין האנשים. ולמנוע בעד הרעה הזאת מרבים להקים ענינים כללים, שיהיו לקנין כל אישי החברה. למען אחד בהם את האישים שהתפרדו לצדדים, את הספרות, ד"מ, חושבים לאחד הדברים המכַללים והמרַכזים את בני האדם. אידיאה אחת כשנכנסה ללב אנשים רבים, היא מרכזת אותם ומקשרתם יחד להתקרב ביותר איש אל רעהו. גם החנוך נחשב לאחד האמצעים החשובים לקרב את הרחוקים. רוח ספרי הלמוד מאחדת את לב התלמידים שהרוח נכנס ללבם ואשר התחנכו עפ"י הספרים האלה. אגב אעיר, כי לפי ההנהגה הזאת יש לבחור ללמד בספרים טובים כאלה שהתפשטו יותר בעולם בזמן ובמקום, כי רוחם יותר כללית. למען המעיט את ההפסד הכרוך בעקב ההתפצלות, משתדלים לעצור בדברים רוחניים לבל יסתעפו ביותר למען יהיו הם ליסוד היהידי הנושא עליו את כל החברה עם ענפיה וסעיפיה. בחובות המוסריות כלם שוין, כל איש ואיש מחויב למלאות את חובותיו המוסריות; אין אחד רשאי להפטר מהן. החוב המוסרי הוא היותר כללי, שהיה ליסוד המוצק של חיי החברה; העולם המוסרי איננו צריך להתפצל; אין חלוקת העבודה נוהגת במעשה מוסרי. אין אברים מיוחדים מסתעפים בגוף החברה למלאות חובות מוסריות מיוחדות, למען הקל בזה את עול המוסרי מעל שכם כל החברה. לאחת החובות המוסריות היותר נכבדות נחשב חנוך הבנים. על כל אב רובצת החובה המוסרית לחנך את בניו. הנני מתכון לאלה שכבר הגיעו להכרה מוסרית כזו. ועמנו, כמעט באין יוצא, הגיע, וזה מכבר, לידי הכרה מוסרית כזאת. תיכף אחר יחוד השם ואהבתו בא לידי הכרת החוב של „ושננתם לבניך". וההכרה הזאת נשתרשה עמוק בלב עם ישראל. אין איש בישראל, אשר ההכרה הזאת לא תהדור אל תוכו פנימה. אין איש בישראל, אשר לא תענינהו החובה המוסרית של חנוך הבנים. ופרידה טובה אחת יש להם לבני ישראל ואתם חפצים לגזלה ממנו. חובה מוסרית גדולה חדרה לתוך לבם של בני ישראל ע"י הכרה ברורה של כמה מאות בשנים ואתם חפצים להסיר מעל שכמו את החובה המוסרית הזאת. יאמרו הבריות מה שיאמרו, אבל האמת נתנה להאמר, כי בהכרת החובה המוסרית של החנוך נעלינו על כל עם בתבל, ואתם חפצים להורידנו ממרום הפסגה, שברוב עמל עלינו שם. גורם קולטורי אחד יש לכל פרט ופרט מישראל ואתם חפצים לחסרו ממנו. המלמד הוא האבר המיוחד למלא את התפקיד של החנוך. אין ביד כל אב לחנך בעצמו את בניו וללמדם; אבל אין לנו להרחיק את החנוך מכל וכל מהאב. המלמד הוא שליחו של האב ושלוחו של אדם כמותו. אבל אם נוציא את החדר מרשות היחיד ונמסרהו ליד הצבור, אשר יפקיד אנשים מיוחדים למלאות את התפקיד הנכבד בחיי כל איש תרבותי; אם תגיע ההסתעפות במקצוע החנוך למדרגה כזאת, שעל האב יהיה רק לשלם כסף אחת או שתים בשנה, וכל החנוך יהיה מסור בידי מומחים לזה, ואת האב יפטרו מהחובה

הקדושה הזאת, כזר שאיננו ראוי להכנס לקדש הקדשים, ורק לכהנים תהיה הרשות לעבוד בקדש ונתמעטה דמותו של האדם, ונתרוקנה נשמתו של האב בתור אב ונתחללה קדושת האב בעיני הבן. בימינו אלה שהכל טרודים בענינים גשמים, לא היה כדאי, כמדומה לי, להמעיט עוד יותר את הענינים הרוחניים, שמניעים את נימי נפשו הקדושה של האדם. האב יפסיד הרבה, במובן מוסרי, ע"י השנוי שיתהוה בעניני החדר וע"י הפסד הפרט יפסיד הכלל. האב יפסיד בתור איש בתור בעל משפחה ובתור אב (בכ"מ שהנני אומר אב, הנני מתכון ג"כ האם, אם היא לוקחת חלק בחנוך הבנים ע"י הכרה פנימית), הוא יפסיד בתור איש, כי אם ימסר החנוך כלו בידי אנשים מומחים למקצוע זה וכל האבות ממילא יתרחקו לאט לאט מהחנוך וחסר להם גורם מוסרי אחד, שהרימם עַל לבלי השתקע במצולת החומריות במובן מוסרי, ואשר גרם להתפתחות מוסרית ושכלית. לכל מעשה מוסרי יש רק אז ערך, אם היתה לזה מקדם בחירה נפשית. הבחירה, אם נפשית אם חיונית, תנאי מוכרח היא להתפתחות. בלי בחירה אין התפתחות; בלי בחירה אין ערך מוסרי. ואם יהיה החדר לקנין צבורי, אשר ברוב העירות שבנ"י יושבים שם, יהיה רק יחידי בעיר, ואם כן מוכרח יהיה כל אב לתת את בנו בחדר היחידי שנמצא בעירו, ויחסר למעשה הכרחי זה אותו הערך המוסרי, שהורגלנו עד כה לראות בו ויחסר אחד התנאים המכריחים להתפתחות.

וביחד עם זה יחסר חוט קולטורי אחד הכולל ומאחד את האישים הנפרדים למפלגותיהם ולכתותיהם. כי עד כה ענינה שאלת החנוך את כל האבות; כל אנשי החברה התעסקו בפרעון החוב המוסרי הזה; ועתה תוקצע לזה רק מפלגה קטנה אחת, שעליה יוטל למלאות את החוב הזה במלואו, במקום החברה כלה.

ענין חנוך הבנים היה בכל בית ישראל כעין מרכז רוחני שאחד ורכז את כל בני הבית. החנוך, ומה גם העברי, שאין מתן שכרו בצדו, הוציא לפעמים את המשפחה העברית מעל לחוג עניניה הפעוטים והתדירים, הוא הכריחם להתענין בדברים כאלה שיוצאים מחוץ לחוג הצר של החיים החמריים. החנוך של הבנים הרחיב והעמיק את השקפתם של בני ישראל. נקח לנו לדוגמא איש יהודי פשוט, עגלון.

מה הם הענינים הרוחניים שנכנסים לחוג השקפתו הצרה? מה הם הענינים הרוחניים המאחדים אותו עם בני ביתו? כל היום הוא טרוד בעגלתו ובסוסו; אין אף רגע אחד ביום שיסיח דעתו מדאגת פרנסתו. החיים במובן מוסרי ושכלי אינם עוברים נגד עיניו. אין הוא מתבונן לתבל; אין הוא מתרומם אף רגע מעל לשאלת הלחם. אבל כיון שהוא בא לתוך ביתו ובנו הלומד אצל המלמד יושב ליד ימינו וכמנהג גוברין יהודאין הוא שואל אותו, מה למד היום; וכשיש לו פנאי, אז הוא מנסה אותו, לפי מדת ידיעותיו הצנומות, אם יודע הוא מה שלמד. והנה לך גם העגלון נכנס לפרדס הרוח, בפסח ובסכות, כשמסיח הוא מעט את דעתו מפרנסה ומלא מוחו דאגת חנוך בנו. דבר רוחני לוקח את מקום דאגות חומריות. מה לעשות לבנו? הוא מתיעץ עם אשתו. יש להם מה לדבר מענינים רוחנים. דאגה אחת מענינת אותם ימים אחדים או אף שעות אחדות. מוחו של העגלון הזה ביחד עם של אשתו מתעסק בענינים העומדים ברומו של עולם. ובזה נעשה גם משפחת העגלון שותף ביצירת העולם הרוחני והמוסרי שלנו. המשפחה כלה מתעלה בזה שהוא לוקחת חלק בחיים התרבותיים של הכלל כלו. החנוך הוא הפתח, שדרך בו יוצאה המשפחה מחוגה הצר אל החיים הכללים ובדרך הפתח הזאת יוכל לחדור אויר נקי ובריא לתוך חוג המשפחה. על דבר המשפחות הנאורות אינני מדבר. להם יש הרבה דרכים לצאת לעולם הרחב. אני מדבר בדבר המשפחות שאינן כל כך מושכלות ועוד ביותר בדבר המשפחות הפשוטות של רוב ההמון, אשר חנוך בניהם הביא אור לחשכת חייהם. אמנם גם בעמי אירפה, שבתה"ס שלהם הם ביד הממשלה, מתענינים האבות בחנוך בניהם, אבל עלינו לשים לב, כי רק במפלגות הגבוהות ובמשפחות הנאורות יקחו ההורים חלק בחנוך בניהם וגם זה רק בהצד החמרי שבו. רק האמות הנאורות שמות לב ביחוד אל החנוך של בניהם במובנו הרחב. אבל הרוב הגדול של האבות מתענינים רק בחיל שיעשה הבן בלמודים למען ימהר לכלות את חק למודו בבתה"ס ונכנס אל האוניבירסטה, למען יקבל משרה או פקודה בממשלה או במשלח יד פרטי. ואף אלה שמשתתפים בחנוך בניהם לרוב הוא רק שתוף פסיבי ולא אקטיבי. וכמדומה לי, שהכל יודעים מה רב ההבדל בין מצות עשה שיש בה „קום ועשה" ובין מצות עשה שאין בה קום ועשה; אל זה הנני מכון ביחוד כי אצלנו, בנ"י, שהחדר הוא ברשות פרטי לוקח האב חלק בחנוך בנו בדרך אקטיבי; וגם השדרות הנמוכות שבנו, שלמצבם הרוחני

והגשמי מתאים ביותר החדר — זה בית הספר ההסטורי. לוקחים חלק בחנוך בניהם בדרך אקטיבי. כל אב או משפחה חוזרים אחר מלמד לבניהם. כל אחד מיגע את מוחו במי לבחור; שוקל וטורה למי ימסור את בנו; הוא מתענין בדרכי הלמוד וחושב על זה. אין אנכי מעטה על הדברים האלה מעטה מליצה ושירה. הדבר ידוע לכל. וכשנוציא את החנוך מרשותה המיוחדת של המשפחה, נסתם מעין רוחני אחד ששובב את נפש המשפחה. וחסר לה אחד המניעים הרוחניים, שעזר להעלות את המשפחה העברית לאותה מדרגה תרבותית שהיתה לניב־תפארת בפי רבים ממשכילינו האמתים.

אמנם תנאי חיינו נשתנו והחדר בצורתו העתיקה אינו יכול עוד להתאים לרבים מצרכי ההמון העברי. אבל עלינו לזכור היטב, כי עד הימים האחרונים מלא החדר את תפקידו כראוי. אינני מאלה האומרים שמהחדר יצאו לנו כל הגאונים החכמים והסופרים. לא! לא החדר גדל את אלה, כי אם הישיבה. מהחדר לא יצאו מעולם יהודים שכרשם מלאה מעדני היהדות. אבל גם רעבים לא יצאו מהם. בעת שהחנוך, מפני סבות רבות, נשא עליו חותם דת ואמונה, מלא החדר את חובתו כראוי. לחנך את תלמידיו בדרך יראת ד' ולתת להם ראשי ידיעות התורה. יודע אני שמעמד הקולטורי של כל עם איננו תוצאה ישרה של החנוך שבבתה"ס; הרבה גורמים יש לתרבות כל עם; גם גורמים חומריים וגם גורמים רוחניים מבלעדי החנוך שבבתי הלמוד. והמצב הקולטורי של עם ישראל, לפי זה, ג"כ איננו כלו תוצאה ישרה של החנוך בחדרים. אולם אם אין לנו להגדיל יותר מדי את מדת כח החנוך ויכלתו אסור עלינו ג"כ להמעיט יותר מדי את פעולתו. כל מה שיכול החנוך בכלל להפעיל על נפש החניך, הפעיל החדר בחוגו ולפי דרכו על נפש תלמידיו. החדר היה והוה גם עתה בית ספר נמוך, או מעט יותר מנמוך, אבל לכלל בינוני לא הגיע. והוא התאים לצרכי החנוך של המון העם הפשוט. גם השדרות העליונות השתמשו בו. אבל בה בעת שהשדרות העליונות בעושר או בחכמה או במוסר, השתמשו בו רק כעין פרוזדור ויוסיפו לחנך את בניהם בטרקלין החכמה, זאת הישיבה, והחדר לא היה להם לחותם תכנית החנוך; הנה לשדרות הנמוכות שבעם היה החדר ה"א" וה"ת" של החנוך, וכשאנו מדברים בדבר החדר עלינו לשים לב ביותר לאלו השדרות, שגם בימינו יהיה החדר להם לתלפיות החנוך והלמוד. ולשדרות האלו נזיק אל נכון במובן שדברתי. אם נוציא את החדר מרשות הפרט לרשות הצבור, או בדברים יותר נכונים. מרשותו של כל שדרות העם אל רשות השדרות העליונות. לא בזכותו של שלטון העם אני מצדד; אין זה מנושא מאמרי. אלא שאני מראה רק על התוצאות החברותיות שיוכלו לצמוח משנוי הרשות של החדר.

כי יש פגימות רבות בהשכלתן של רוב המלמדים ובידיעותיהם הפדגוגיות אין אני מטיל ספק בדבר. אבל כמדומה לי, שהכל יודו, שאין אנו יכולים, וגם אין לנו שום זכות על זה, להטיל מום בצורתם המוסרית. נפש המלמד יפה היא, אלא שהעניות מנוולתה. אמנם אם נעמיד את המלמדים בשורה אחת עם משכילי עמנו וחכמיו, יוכל היות, כי יפסידו המלמדים מהערכה כזאת; אבל אם נעמיד את המלמדים בשורה אחת עם כל המפלגות שבעם, ובלטה ביותר צורתם המוסרית של המלמדים. בכל אופן אין ספק שהמלמדים בצורתם המוסרית, אף בימינו אלה, לא יוכלו להזיק למדרגת המוסריות של המון עמנו שבאים אתו יחד בנגיעה תכופה. אם אמת בפי ר' יהושע, שחבר טוב היא הדרך הישרה שידבק בה האדם, הנה היה המלמד לחבר טוב לאיש ההמוני. הוא היה נכנס ובא לתוך ביתו; המלמד היה נחשב לאחד מבני ביתו של האיש. בשמחתו של בעה"ב היה משתתף המלמד ואת צערו היה מפיג. והחבר התורני הזה היה מביא ריח תורה לתוך ביתם של אבות התלמידים. ילעגו להם הלבלרים על המלמד שבא ביום השבת בצהרים אל אבי התלמיד לבחון את בנו. הלא הגיעה העת לְמד דברים רבים באמה תרבותית ולהביט על דברים רבים על פי ערכם הקולטורי; ועלינו לחדור אל תוך הדברים ולהבין כמה מן התועלת התרבותית הביא אתו המלמד בבקורו זה.

העריכו נא את הפסד כבודו של המלמד בערך השכר שבקורו הביא לבית אבות תלמידיו. ואז לא תקלו ראשיכם בדברים רבי־ערך כאלה. המלמד היה גורם תרבותי גדול להמון הפשוט. אומרים, כי תקופתנו מצטינת בשאיפה החזקה של המשכילים להלוות אל המון העם למען הרימו מעט משפלותו. וכמה כרכורים יכרכרו משכילינו לחדור אל תוך ביתו של איש המוני ולהלות אליו עד אשר יתן אמון בהם. וכמה גדול כבודו של אותו משכיל היורד ממרומי שמיו לבצת ההמון הפשוט! והנה לכם מפלגת אנשים תרבותיים, פחות או יותר, יושבים בתוך העם ונושאים לפניו נרה של תורה, ואתם מלעיבים בהם! אתם אומרים, כי

המלמדים לעת כזאת אינם מתאימים לפי צרכי העת. לו יהי כדבריכם! ועל כן נחוץ, כמדומה לי, להכשיר את המלמד למען יוכל להאיר גם עתה בנר תורה את השכת ההמון; אבל לא להוציאהו מתוך ההמון! וכיון שיעבור החדר מרשות הפרט לרשותו המיוחד של הצבור. ויצאה יחד עם החדר גם מפלגת המלומדים מתוך העם. כי כיון שירגיש המלמד שאיננו נזקק עוד בדרך ישרה לאבות תלמידיו ונשאה נפשו להתרומם על ההמון, ונפשו שתעשה לאיסטניסית תבחל לרדת עוד הפעם אל ההמון, שזה עתה העלוהו משם. אולי יועילו בזה למלמדים, אבל ההמון יפסיד הרבה. מקומו של המלמד ישאר ריק בשדרות ההמון; וכל אשר יעלה המלמד מעלה. כן ירד ההמון מטה במובן התרבותי. המלמד צריך להיות בתוך המון העם ולא על גביו. ומלבד השכר שהחבור הזה מביא להעם. הנה הוא מועיל גם להמלמד עצמו. העם איננו רק מקבל מהמלמד, כי גם נותן הוא לו דבר־מה. ולא במובן גשמי. כי אם במובן השתלמות. המלמד נותן לו לעם ממקצוע התורה והחכמה והעם מודיע את המלמד את החיים בצביונם הטבעי. עתה כשהמלמד נכנס ויוצא בתוך העם ויש לו נגיעה ישרה אל אבות התלמיד, יש לו ביחד עם זה נגיעה ישרה אל החיים. תמורות החיים משפיעות גם עליו ממקורם הראשון. הוא יודע צרת החיים לא רק של נפשו, כי אם גם מצוקת החיים של העם. ואת מראות החיים האלה הוא רואה בעיניו ממש. אבל מכיון שיהיה המלמד עומד ברשות הצבור, אשר יגדיר בעד המלמד בכותלי בתי־הספר, שלא יחוש את חליפות העתים שבחיים האמתיים, שבחיים של אנשים עובדים, חושבים, מתאבקים, ונתק קשורו של המלמד שהיה לו עם העם והתקפל בעורו כצב זה, הוא לא ישפיע ישר על החיים ולא החיים ישפיעו עליו בדרך ישרה. תאמרו לי, כי אז יהיה לו היכלת למלאת את החסרון הזה ע״י הספרות; אבל הכל יודעים שאין העצם דומה לצלמו. כשהחדר יהיה ברשות הצבור וצמחה כעין מחיצה בין האב והמלמד, בין המשפחה לחדר, שעפ״י דרך הטבע וההגיון צריך החדר ללכת שלוב־יד עם המשפחה והמלמד יחד עם האב. החדר הוא הלשכה השניה של החנוך, בעוד שהמשפחה היא הלשכה הראשונה. ומלבד שהאבות ע״י הלדה בעצמה חותמים את טבעם בילד משעת יצירתו, מכינים הם עוד תנאים טבעים ומלאכותים להתפתחות הילד בתנאים נאותים לזה, ושבין התנאים האלה היו גם

האבות בעצמם עם תכונתם, השכלתם, עלילותם ומצבם מהגורמים החשובים להתפתחות הילד בתקופתו הראשונה. ע״כ על החדר רק להמשיך את חנוך נפש הילד, שנקבעה מטבעה היסודית מיצירתו ומגדולו בבית אבותיו. והמלמד הוא רק שותפם של האבות בחנוך הבנים. וצריכים היו השותפים, לטובת העסק, ללכת שלובי יד וברגלים אמונות— ועתה בהיות החדר ברשות הצבור ינתק הקשר הטבעי שבין המשפחה ובין החדר; בין האבות המחנכים הראשונים והטבעיים לבין המלמד המחנך המלאכותי; וגיא גדול יפריד בין שניהם. את הדבר האחרון הזה אינני בודה מלבי; כי עובדא היא ועובדא מעצבת בחנוך הבנים של רוב העמים שבאירפה, אשר בתה״ס שלהם אינם ענין משפחה, כ״א ענין של ממשלה או של הצבור, ולכן אין המשפחה ובתה״ס בצותא חדא. ולפי חות דעת חכמים רבים, תוצאות רעות רבות בחיי החברה צומחות מהמעמד הזה ואחת מהן הוא הפרוד הגדול של דעות שבין האבות והבנים. כיון שהגיע הבן לידי חנוך ונכנס לאחד מבה״ס, הרי התנאים שסובבים את התלמיד בבית־התלמוד שונים הם לגמרי מאותם התנאים שסובבים אותו בבית אביו; שתי סביבות נבדלות משפיעות חליפות על נפש הילד, והיה אם גברה הסביבה המלאכותית שבבה״ס על אותה הסביבה שבבית ההורים, והשפעת בית הספר תגבר על זאת שבמשפחה, ונפרדה נפש הבן מנפשה של משפחתו ותהום עמוק תרבץ בין שניהם. הדעות שיקבל התלמוד בבתה״ס מעבירות אותו על דעת אבותיו ומשפחתו. אין האבות מכירים את בניהם ואין הבן יכול להבין את אבותיו ואת חיי משפחתו; ואם לא יהיה די כח בהשפעת הסביבה החנוכית שבבה״ס להכחיד כלה את רשומי הנפש, שנתרשמו במשפחה, ישאר התלמיד תלוי בין השמים ובין הארץ, בין השאיפות והתביעות של בתה״ס המרוחקים מהחיים השואנים ומעולם העשיה ובין השאיפות והתביעות של המשפחה, ונשאר הבן קרח מכאן, וקרח מכאן ונולד בקרבו אותו הקרע שבין התביעות האציליות לתביעות המעשיות, שדורנו מצטין בהם, וכדאים הם התוצאות הללו של בתה״ס הצבורים לעצור בעד השאיפה שנכרה אצלנו להעביר את החדר מרשות הפרט לרשות הצבור. ע״י פירוד הרשויות של החנוך המשפחי והחנוך התלמודי, יולד פירוד רב בין האבות והבנים; וכשהחדר ישאר עומד ברשות פרטית, מלבד שהוא קרוב ביותר אל המשפחה, עוד יש לו הכח לחזק את הקשר הרוחני

שבין האבות לבנים. שכשרואה הבן וזוכר את ההשתתפות האקטיבית שהיה לו לאב בחנוכו ונתעלה האב בעיני הבן ויכבדנו לא רק כמביאו לחיי העה"ז כ"א גם כמביאו לחיי העה"ב. ואל יהא הדבר הזה קל בעינינו! כמה מתיגע האב, ולפעמים לשוא, לבל ירחק בנו ממנו ולבל תִּמָּחק תמונתו מזכרונו של הבן? ורק ע"י החנוך, שהאב בעצמו לוקח חלק בו, יכול הוא, האב, לחרות את תמונתו, תמונה קדושה של אב, על לוח לב הבן, וכשיוציאו את החנוך של הבנים בתקופת הלמודים מיד המשפחה, ילקח מן האב האמצעי היחידי להשאיר רושם רוחני בנפש בנו.

אין אני מסיח דעתי מהצד המשובח שנמצא בבה"ס של צבור. יודע אני שיש כמה דברים מעילים שיש להם מקום בבתה"ס של צבור יותר על החדרים הפרטים. ואנכי דברתי במאמרי זה כמעט כלו בהצד הרעוע שבדבר הזה, לא משום שלא ראיתי את צורת המטבע משני עבריה, כ"א מפני שמהצד המשובח דברו רבים ולכן חפצתי להפוך את המטבע ולהראות את צורתה המטשטשת שמעברה השני; וזאת שנית, כי על פי דעתי הפרטית, עודפות המגרעות שבשלטון הצבור בחדרים, על המעלות שבו. מגמת מאמרי זה לא להחליט דבר כ"א להביא לידי שקלא וטריא בנידן זה מהנקודה החברותית. ידעתי, כי לא כל מה שיש לדבר בענין הזה, הבאתי במאמרי זה. על הרבה דברים עברתי בשתיקה; בכמה דברים נגעתי רק בקצה עטי. אולם תקותי תשעשעני, כי הסופרים הפדגוגים יואילו לברר וללבן את השאלה הזאת של העברת החדר מרשות והפרט לרשות הצבור מכל צד וביותר מהצד החברותי, ויענו ברור על השאלות שהבאתי בראש מאמרי: אם המצב הכללי של עמנו, שנמצא בו עתה, מרשה לעשות שנויים גדולים בהנהגת החדר ובשלטונו? ואם העברת החדר מרשות הפרט לרשות הצבור לא יזיק בכמה דברים לחיים התרבותים של המון עמנו? כי נחוצים תקונים בחדר לית מאן דפליג. אבל איך ובמה? מזה נחוץ לדבר. אבל בעת אחרת נדבר מזה, ומה שנונע לנקודה הפדגוגית, איך היא מבטת על השאלות האלו, אחשוב להקציע לזה מאמר מיוחד.

פנחס שיפמן.

קניוב.

חסרונות האופי של הילדים.

פרקים בתורת החנוך *).

ג.

סמני בריאות הנפש של הילד.

בכולנו יש איזה דבר היוצא מן הכלל; כולנו נושאים אתנו איזה תָו חולני בחיי הנפש שלנו, אם במצב רוחני, כלומר, באותו האופן המיוחד שהתענוגים הגשמים והרוחנים פועלים על רגשותינו, או בהלך מחשבתנו ושקול דעתנו, או גם במעשינו ובעלילותינו. יש שאנחנו זועפים בשעה שלא היינו צריכים כלל להיות כך, ויש שאנו, להפך, שאננים ושוי-נפש בשעה שמצבנו דורש רצינות ודאגה. יש שאנו משונים בהלך מחשבתנו ובמשפטינו, ולהפך, יש שאנו מתממים ממש כילדים. יש שאנו פועלים בלי ישוב-הדעת תחת השפעת הרגע של התרגשות החושים. או שיש לנו הרגלים וזרויות שונות, שבראותנו אותם באנשים אחרים אנו מתרחקים מהם בתכלית הרחוק. זה לִקּוי במדה יתרה וזה במדה פחותה. אך האיש הנקי בהחלט מכל הלקוים האלה וכיוצא בהם לא נולד עדיין, מובן מאליו. כי אין הכתוב מדבר במחלות הנפש; כי אז הלא יצדק אותו המשוגע באמרו, כי כל העולם הם משוגעים. לא, כל אלה הלקויים נמצאים עוד בגבולות המוסכמים של בריאות הנפש; אבל במובן הרחב והכולל הלא עלינו לחשוב את החזיונות האלה כחוֹלָנות, במדה שהמבטא הזה מסמן את כל היוצא מן הכלל, מגדר הרגיל.

וכן הוא גם בנפש הילד. כל החזיונות הזרים הנגלים לעינינו בנפש הילד, הם יציאה מן הכלל הבריא,

*) עפ"י Dr. S. Scholz

ועל כן הם נחשבים במובן הרחב לחולנות. ואף על פי כן אין לנו לחשוב את הילד בעל החסרונות האלה ל ח ו ל ה, אלא עלינו להחליט שבנפש הבריאה של הילד, וביחוד באופיו, דבקו איזה חסרונות. בכל אופן, כאשר כבר אמרנו למעלה בפרק השני, רבים הם חסרונות הנפש של הילד, שמקורם במצב החולני של הגוף. ואם חסרונות ה נ פ ש של הילד הם, במובן המדיצינה, תוצאות ממצב בריאות ה ג ו ף, עלינו להחליט כזאת גם במובן הפדגוגיה. במובן פדגוגי עלינו לחשב לבריא את הילד שיש לו הכשרונות הדרושים לחנוך האופי והתבונה.

סמני הכשרונות האלה נבאר ונברר בזה לאחד אחד.

אצל האיש הבריא הגיעו התגלויות-נפשו השונות לשווי-משקל ידוע. מן הכחות היסודיים של הנפש: ההרגשה (עמפפינדונג), הציור (פארשטעללונג) והעלילה (האנדלונג) אין אחד מתנשא על אחיו. אמנם כח הציור אינו פוסק מעבוד. מציר ציורים חדשים, אך הנפש עובדת את עבודתה בסדר, והשפעת הרושמים הראשונים אינם עוברים ובטלים מהר מפני הרושמים ההדשים. עלילות האיש אינן פתאומיות ומתחלפות לרגעים, כי יסודן בשקול דעתו ובנפשו פנימה.

מה שאין כן אצל הילד. בו עובדים יחד הכחות היסודיים הנזכרים יותר בקוממיות, הקשר שביניהם רפה והיותם תלויים זה בזה אינה גלויה כל כך לעינים. ביחוד נכר זאת ביחס הציור אל העלילה. חומר-הציור (דאס פארשטעללונגסמאטעריאל) של הילד, לא הסתדר עדיין כמו אצל האיש. ציורי אידיאות מופשטות עודם חלשים מאד. מושגי המוסר אינם בו עדיין כמעט אפילו במצב עֻבְּרִי, והנסיון הלא חסר לו לגמרי. זאת היא הסבה שעלילות הילד עד השנה העשירית להיות בערך, הן על פי רוב כל כך פתאומיות ומפתיעות וכל כך קצרות ועוברות. הן על פי רוב מלאות-חן ומקסימות בתמימותן הנחמדה. יצורים כמו שהם יוצאים מן הטבע הטהור. אבל אך בנות-רגע הן וכהרף עין הן עוברות ואינן.

ביחוד מושלים בקרב הילד חיי-הציור (פאר-שטעללונגסלעבען). נפש הילד הנולד דומה לכלי ריק, אך מעט מעט תאסוף לה תוכן, כלומר ציורים ההולכים ומתרבים וממלאים את הנפש יותר ויותר.

בריאות הרוח של הילד תתנכר אפוא:

א) על פי אופן ההתפתחות של חיי הציו רשלו. ראשית דרוש שיהי הילד מוכשר לקבל (עמפפאנגליך) ציורים. דרוש שיוכל הילד לתפוש ציורים חדשים ולאחדם עם אוצר ציוריו שכבר רכש לו, באופן שישארו עמוק ברוחו. לכשרון הזה אנו קוראים: כ ח ה ת פ י ס ה. לזה דרושה מנוחה והתרכזות, כדי שיוכל לתפוס כראוי את אשר בא לו בעזרת ההושים. ולהפנות וליחד את רוחו לענין ידוע. את הכשרון הזה, שאנו רגילים לקרא לו ה ק ש ב ה, אנו מוצאים בקרב הילדים במדות ממדות שונות. דרוש רק להתבונן, למשל, אל היחס השונה בעיקרו, של נערים בלכתם לטייל בשדה ויער. זה שם לבו אל כל העצמים אשר יפגש בדרך, אל כל אבן, אל כל פרח וזה עובר עליהם בלי שימת לב כלל. האחד רץ אל המורה, שומע מפיו בהתבוננות רבה כל באור ובאור, מתבונן אל כל העצמים שהרים מן הארץ וטומנם אתו, והשני כמעט שאינו שומע את דברי המורה, משליך כרגע מה שהוא מרים, ומרים לו עצמים אחרים.

ביחס להשכלה למודית לקנות ידיעות והשלמות, ה ה ק ש ב ה היא הכשרון היותר חשוב, כי בלעדיה ישאר תמיד אוצר ציורי הדמיון והנסיונות חסר ולקוי וחסר-קשור-פנימי. לזה דרוש גם זכרון טוב. בשם ז כ ר ו ן אנו קוראים את הכשרון, ראשית לאצור היטב ברוח את הציור (פארשטעללונג) הרכוש פעם אחת, ושנית, וזהו העיקר, היכולת גם להעלותו בכל עת מתוך אוצר הרוח להודע ממנו ול„זכרו". לקשור ציורים חדשים עם הישנים ולהעשיר בזאת את הרוח, יחשב הכשרון להעלות מהר ציורים מתוך הנפש, כלומר, ל ה ז כ ר (זיך עראיננערן), להיותר חשוב. כי אם לא ימהר הציור לעלות מתוך הנפש ברגע הדרוש, אז אחר כבר את ההזדמנות המקורית, והציור החדש הבא לו אובד בנתים את רעננותו. לזה דרוש רוח ער ומהירות הרעיון. ילדים פזורי-הדעת, הוזים ונבוכים, גם זכרונם חלש ודל. ברור אפוא, כי כשרון לזכור ולהזכר בעתו עומד במדה ידועה תחת ממשלת ה ר צ ו ן ועליהם להיות עֵרים תמיד ונכונים להופיע לרמיזתו הראשונה. לא כן השכחה, כלומר הסרת הזכר מלב הילד, היא אינה סרה למשמעת הרצון. למוד השכחה הוא היותר קשה מכל הלמודים.

קבלת חומר הציורים (פארשטעללונגען) במדה שהוא מתאים לשנותיו ולהתפתחותו של הילד צריכה להיות, לא למשא כי אם לעונג לילד, כלומר הילד

צריך שתהיה לו תשוקת הלמוד, נטיה להתעסק ולעבוד ברצינות. ילדים עצלים הם על פי רוב אלה שכח המדמה, כח הציור שלהם, אינו במצב ובסדר הראוי על פי אחד האופנים האמורים למעלה.

כח התפיסה צריך להיות שלם ומלא לכל מקצעות הדעת הרוחנית. ואולם אך מעטים הם הילדים השלמים בכשרונותיהם לכל מקצעות הלמודים. לאחד יש כשרון ללמודי השפות והשני מראה יותר הכשרה ללמוד המתמטיקה, השלישי לעבודת המכניקה, הרביעי למלאכת מחשבת. ההורים שמחים תמיד בהכירם בבנם כשרון ודאי למקצוע מיוחד, יען כי על ידי זה יקל להם לבחור לבנם את תעודתו בחיים, ולילד יש תקוה רבה, כי יצליח בלמודו אשר אולי יביא לו בקרב הימים גם כבוד גם עושר. אבל אין לתת לזה יתרון גדול יותר מדאי, ובכל אופן לא על חשבון כל יתר מקצעות הרוח של הילד. זה יוכל להיות לפעמים לסמן, כי כח המדמה של הילד איננו בריא. להפך, אנו רואים לעתים קרובות ילדים רפי השכל והדיוטים, שרכשו להם על ידי חנוך טוב ומסודר כשרון למקצוע אחר. על כן אחת מתעודות החנוך בשנות הילד הראשונות היא, כי בהגלות בילד סמני כשרון למקצוע מיוחד, דרוש לפתח בקרבו על ידי תרגיל רב את הכשרון למקצעות רחוקים ביותר מן המקצוע שיש לו אליו מעין הכשרה טבעית, כדי שיהיה שווי־המשקל בחנוכו הרוחני.

ב) על פי האופן שבציורים מתגשמים בעלילות. כל עלילה היא הַבָּעַת הציור, וגם אצל הילד כל עלילה אינה אלא תולדת הציור. כבר בארנו למעלה את התכונות המיוחדות של עלילות הילד. ועלילות הקטנים אינם נבדלים מעלילות הגדולים בזה, שלעתים קרובות הן נעשות בלי כל מטרה, בהתרגשות ובלי בינה, כי כזאת אנו רואים גם אצל הגדולים; גם לא בזה שאין להם טעם ונמוק מספיק, כי כזאת אנו רואים לעתים קרובות גם בעלילות הגדולים; ואך בזאת הן נבדלות מעלילות הגדולים, שלרגלי עניותו של אוצר ציורי־דמיונו, ביחוד ציורים מוסריים, וחסרון הנסיונות, טעמן ונמוקן (מאָטיוו) של עלילות הקטנים אינם יכולים להתבאר. הנמוק המביא את הילד לידי העלילה אינו בא לרוב לידי הכרה, ואף המטרה שהוא שואף אליה ידועה לו בהכרה ברורה, הנה כי כן על עלילות הילד טבוע ביחוד החותם של חוסר ישוב הדעת. על כן קוראים גם לעלילות הגדולים שאינן מתאימות להתפתחותם ולמצב הדברים ושאין למצוא להן נמוק מספיק — מעשי ילדות.

מובן, כי בדבר הזה דרוש לשים לב לשנותיו של הילד. התפתחותו של רוח הילד מקבילה להתפתחות מיחו, שהוא יסודה החמרי. מוחו של הילד בהולדו אינו עוד דבר עשוי ושלם, אלא מעין חומר היולי, שממנו הולכים ומתגבשים לאט לאט היסודות הדקים; כך הולכים ומתפתחים לאט לאט כל כחות הנפש מן המצב העֻבָּרִי, מן ההכשרה ההיולית עד מרום קץ ההתפתחות האנושיות. בקץ השנה הראשונה בערך, אחרי שאך זה סגל לו הילד מעט מושג המרחב ולמד להוש את עצמו כהפך (געגענזאטץ) להעולם החיצוני, אז מתחיל הילד להבדיל בין תמונות הצלצולים וקולות אנשים. הוא לומד לשמע, ומתחיל לחקות את תמונת הצלצולים בכלי הדבור שלו, כלומר, לדבר; לקץ השנה השלישית רכש לו כבר אוצר גדול של ציורים עד שהוא מתחיל ליצור לו מושגים מוחשים. בזאת מתחיל בקרב הילד גם קשור האידיאות, המחשבה והמשפט, ועל העלילות האינסטינקטיביות נוספות עלילות נמוקיות; ועם ראשית התקופה של חובת הלמוד סכום הדמיונות שהיו למושגים גדול כל כך עד שהילד פועל ועושה הכל על פי טעמים ונמוקים ברורים.

ויש שבתנאי חיי משפחה טובים ומסודרים מקדים הילד לעשות את כל אשר יעשה בטעם ונמוק. במקצוע זה רבה פעולת ההרגלה (אנגעוואָהנונג). הילד הולך על פי רוב אל בית הספר, אולי בלי חמדה, אבל גם בלי הביע את מאונו, מפני שהוא מרגיש כי כן צריך להיות; יען כי בית הספר חדר בחזקה אל חוג ציורי דמיונו, וציורים מתנגדים, למשל, מעין אלה, שאין כל תועלת בלמודים, אינם באים אצלו כלל לידי הכרה. על כן עלינו לחשוב את ההרגלה לאחד מאמצעי החנוך היותר חשובים, ואולי גם היותר חשוב מכלם. עוד בשנה הראשונה מתחיל הילד למשול בשרירי הפה לינוק לעתים קבועות. אחר כן יתרגל מעט מעט למשול בתנועות כל שרירי הגוף והאברים, כן גם למשול ברוחו ובתאותיו השונות. ככה לומד, כלומר, מתרגל הילד לאט לאט אל הנמוס והמנוחה. אחר כן כאשר יגדל הילד יותר, פועלת ההרגלה בחנוך על הרצון והרגש, על ההשקפה המוסרית והאסתתית של הילד המחונך. ההרגלה היא הכל. לילדים רבים אין להביע מוסר בדברים, הדבר הזה לא יביא כל תועלת וגם מתנגד הוא להפדגוגיה, כי הקטנים לא

סגלו להם עדיין ציורים מוסריים מסוימים והדברים הנאמרים באזניהם אינם מובנים להם כלל.

עלילת הילד תחשב אפוא אך אז לבריאה, אם היא מתאימה לציורי הנפש שלו בתקופת־חיים ידועה. בזה דרוש לשים לב אל תנאי החיים המשונים של הילד. כי מי זה אינו יודע, למשל, מה שונה הוא חוג ציוריו של ילד בן שבע עירוני מבן גילו היושב בכפר, ווה של בן עשירים אשר גדל במותרות ובתענוגים שונים, מזה של בן הורים עניים החיים במחסור ובמצוק. בעד החלונות הגדולים של ההדר היפה והמרוה יֵרָאה העולם בתמונה אחרת מאשר יראה בעד החלון הקטן והמרופש של המרתף הצר. ציורים אחרים מתעוררים לתחיה וכשרונות אחרים מוטבעים בילד על ידי ההרגלה, נסיונות אחרים, וקוים ונטיות־רצון אחרות מתגלות אצל הראשון מאשר אצל השני.

ואולם כל עלילה ידועה צריכה להיות תוצאה של ציור גלוי המונח ביסודה. הציור הזה יוכל אמנם להיות, כמו שאנו רואים גם לעתים קרובות אצלנו הגדולים, מוטעה בעקרו, — ובכל זאת בריאה היא העלילה כל זמן שהיא מתאימה לציור הנפש שהוציאה לפעולה. הילד מאמין, כי לא בצדק עונשים אותו, והוא צועק ומתמרמר בשצף קצף, או בורח לו. הציור כשהוא לעצמו, כלומר, הדעה על דבר העָוֶל המדומה, היא תולדה ישרה ונכונה שיצאה מן הציור ההוא.

לעומת זאת אין לחשוב לבריאה את העלילה, שאינה תולדה ישרה ומחויבת מציור נפש פנימי. עלילה שאין לחשבה אלא לתולדת נטיה טבעית (מובן שאין הכתוב מדבר בתולדות הנטיות הטבעיות, כמו האכילה מרעב, השתיה מצמא וכו'), כמו, למשל, הנטיה לגנבה ולעַנות בעלי חיים. אמנם גם לעלילות כאלה יִלָוו ציורים והרגשות, כמו שמחתו ברמאות המצליחה, ורגש התאוה האכזריה, למראה עניי הבעל־חי. אבל זה יוכל רק להלוות אל העלילה אך לא להיות סבתה. מה שמעורר אותו בראשונה לעשות זאת אינו נימוק (מאָטיוו), כי אם נטיה מורשה. פה לא נוכל לדבר עוד על דבר בריאות הנפש לא מנקודת ראות הפדגוגיה ולא מנקודת ראות האנטרופולוגיה.

הסימנים היותר חשובים של בריאות עלילת הילדים נראים במשחקיהם. עולמו של הילד העומד בתקופת חובת הלמוד הוא מלא דמיונות. הילד מישב את העולם המצויר במוחו, שלא נתמלא עדיין בעצמים ממשיים ונמצאים אמתים, בציורי דמיונו, ואף על פי דמיונו זה הוא מתעסק במשחקים. בהם אפוא, במשחקים, מתגשמים ציורי הילד באופן היותר ברור; ויותר שהמשחק יהיה חפשי על פי מעוף דמיונו של הילד בלי כל מפריע, יותר יהיו ציוריו בולטים ונכרים. על כן יש ערך חנוכי לא־קל לבחירת המשחקים והצעצועים בעד הילדים. יש כלי־משחקים העוצרים בעד מעוף הדמיון של הילד על ידי זה, שאינם נותנים את היכלת לילד לשנות את צורתם ולהוסיף עליהם דבר מה. ילדה בעלת דמיון שמחה יתר על בֻּבָּה פשוטה וערומה שהיא יכולה להלבישה, לקשטה ולפארה, להאכילה ולהשגיח עליה על פי דמיונה ורצונה, הרבה יתר מאשר תשמח על בֻּבָּה לבושה ומפוארה היודעת אפילו לצפצף „אבא" „אמא". ארגז פשוט של קוביות לבנין, שהילד יכול לבנות בהן בנינים שונים, מענינים את דמיונו רב יותר מגזרי עץ קצובים ויפים, שאפשר לבנות בהם בנין יפה ונהדר אבל אך אחד ולא יותר. גל של חול בחצר הוא לילדים קטנים הר פלאים שהם מוצאים בו ומוציאים ממנו כל טוב בקסם דמיונם העשיר. המשחקים, שהם פרי הדמיון באמת, הם כמעין המקיר שמחות טהורות המענגות את הנפש, אבל יש שמחות שאך הילדות תדעם. כי הילד מושל עוד בלי כל מעצור בממלכתו, ממלכת הדמיון, פה יֵרָאה גם האמן, על כן אנו רואים כי האמנים האמתים טבע־ילדים להם.

מן השנה השלישית עד השנה השביעית לחיי הילד, אז כמעט כל המשחקים אינם אלא ציורי הדמיון בלבד. אחרי כן ממציא לו הילד משחקים חפשים, שיש להם מטרות אחרות, כתשוקת הבצע במשחק האגוזים, או להתרגל בתנועות מהירות כמשחקי הכדור או יתר המשחקים הדומים לו, או אצל נערים יותר גדולים הצורך הגופני האמתי לנוע ולהנער ולהשתובב מעט אחרי ישיבה ארוכה על ספסל בית הספר, אבל גם בהיות למשחק מטרה ברורה לא אבד עוד את מקורו הדמיוני.

המשחק צומח מטבע הילדות והוא חלק ממנה. ילד שאינו משחק חולה הוא גם במובן המדריצינה, חולה בגוף ובנפש. וכשתתעורר בילד כזה תשוקת הצחוק, שמחים על זה כעל סימן של רפואת הגוף והנפש. כל רופא יודע, גם כל אֵם יודעת, כי כי בשלוח הילד החולה במחלה עזה את ידו אל בובתו, אות הוא, כי אחרי השממון והחשך שהביאה המחלה בנפשו ורוחו, האיר קו האור השב אליו, וכי

הילד מתחיל להרגיש את עצמו ולהתבונן אל עצמו. ויען כי המשחק הוא חלק מעצמות הילד, על כן מביט זה האחרון על המשחק ברצינות אמתית כעל עסק חשוב שערכו הגדול מובן מאליו. אין לך דבר יותר מקסים בתמימותו. ועם זה דבר המראה לנו הסתכלות נפש עמוקה ובלתי־אמצעית, כמראה הילד בשחקו ברצינות, איך הוא עובד לו בקנאה ובהתמכרות שלמה, כאלו היה עליו לברא עולם מלא. על כן קדוש לנו משחק הילד כשנתו, ובלי נחיצות חשובה אין להעירו ממנו. „אנא“, קראה ילדה אחת בת שש לאמא הקוראה לה, „תניני נא לשחק עוד מעט, כי לא כליתי עוד את משחקי“.

גם על ידי הדבור מביע האדם את ציוריו. ואולם הדבור לא לבד שהוא מביע, אלא שגם יוצר הוא ציורי אידיאות. אך על ידי העתקת הציור מתוך הנפש לאורגני הדבור מקבל הציור תמונה וחיים, וציורים ברורים מולידים עוד ציורים חדשים או מעלים ציורים ישנים מאוצר־ציורינו על פי חוק קשר־הרעיונות. ובכן אפוא מתעשר הרוח על ידי הדבור, ובכל אופן הוא מתהוה יותר מהיר־תנועה ולומד איך להשתמש בעשרו. הדבור דומה אפוא להכתיבה. אחד המלומדים אמר: „כשאני רוצה ללמד ולדעת איזה ענין על בוריו, כותב אני ספר עליו“.

החנוך צריך אפוא לשים עין על הילד שיביע תמיד את חפצו ברור ומפורש, כי אך על ידי זה יתחנך לחשב בסדר ובהגיון. גם דרוש להשגיח היטב על טיב המבטא ובזאת צריך המחנך להיות למופת, כי יותר שיהיו הדברים ברורים וצחים, יותר יהיו גם רעיונותיו זכים ומסודרים.

ג) הבריאות הרוחנית של הילד מתגלה בעצם רוחו, בציוריו ובתנועותיו. מצב רוחו של הילד צריך להיות עליז ובהיר כבקר־לא־עבות, וגם בעבור עליו עננים כהים על ידי חליפות הרוח, שאינה זרה גם לקטנים, ומעיבים את הנפש הבהירה, צריכים הם לחלוף מהם והבהירות והעליצות תבאנה במקומם. ילדים שרוחם נוטה יותר לעצבת, חולים הם, לא במובן הפדגוגי בלבד, אלא גם במובן המדיציני. וכך הוא גם להפך, הילד שאין מעצור לרוחו העליז ולתנועותיו המהירות יותר מדי. על כן אנו מכירים תמיד את הילד הבריא ברוחו בזה שהוא יכול למשול ברוחו ולעצור בתנועותיו ולשבת במנוחה. כל מורה יודע עד כמה קשה הוא להשקיט את הילדים הבאים לבית הספר בפעם הראשונה וללמדם לשבת במנוחה. אמנם לחוסר־המנוחה החיצוני הזה אין לנו לחפש סבות עמוקות בנפש. על פי הרוב אשם בזה אך חוסר הרגילות. ואולם מצד שני אנו רואים כי התנועה הרבה יותר מדי בתכונת הילד היא כמעט תמיד הַמְלַוָּה את ההדיוטות המתרגשת (aufgeregter Idiotismus). בבית הספר מכירים אנו לעתים קרובות רפיון השכל (Schwachsinnigkeit) של הילד על פי הסמן הזה (רבוי התנועה), והקשור אליו—פזור המחשבה וחוסר ההקשבה. בלי מנוחת הגוף לא תוכל להיות מנוחת הנפש, כלומר אין כל אפשרות לנפש לקבל רושמים ולהצפינם בתוכה. ילדים כאלה אינם סרים למשמעת ההורים והמורים, יען כי אינם שומעים כמעט מה שאומרים להם, ובכל אופן אינם תופסים מה שנאמר להם. על ילדים כאלה אומרים, שהדברים נכנסים אצלם לאזן האחת ויוצאים מן האזן השניה.

ד) בריאות הרוח של הילד תתנכר גם בהכשרה להכיר מושגים מוסריים ואסתתיים ובשאיפה אל מה שהוא מכיר לטוב, לאמתי וליפה. כבר אמרנו, כי מושגים שלמים ומסוימים ממין זה חסרים לילד. רגש החמלה וההשתתפות בצער אחרים הוא פרי הנסיון ולא פרי השכל. במרום קץ השלמות הם נמצאים רק בנפשות שכבר גמלו; הילד הולך ומתקרב לזה צעד אחר צעד.

בתחלה מתחיל הנסיון של הילד על ה„אני“ שלו. נקח לנו, למשל, ילד כבן שנתים שנפצעה, או נלחצה אצבעו. המעשה הזה גורר אחריו לא רק רגש מכאיב חד, כי גם תנועות ידועות, בכיות וצעקות. הילד קונה לו מן המקרה הזה את ההכרה, כי הפצע גורר כאב ובכי, וההכרה הזאת תהיה לו, בהשנותה פעמים רבות, לנסיון. הלאה: הילד סובל איזה היזק; הבובה אבדה לו, או פרוסת עוגה נלקחה ממנו — והרגש המכאיב של האבדה גורר אחריו גם הוא בכי וצעקה. מזה הוא קונה לו את הנסיון, כי הבכי יש לו קשור ויחס ישר עם כאב גופני או רוחני. כך נעשה כבר הצעד הראשון. הצעד השני הוא בעבור הנסיון הזה על אחרים. הילד רואה אחרים בוכים ומחליט מזה כרגע, כי להבוכה יש מכאובים גופניים או רוחניים. יודע הוא אפוא שאחרים מרגישים במצבים ידועים כל מה שהוא מרגיש באותם המצבים. וכשהוא הולך וגדול מתעמקים בקרבו מושגי הטוב לו והרע לו, וביחד עם זה, מושג הטוב והרע לאחרים. בהכרת הכאב והצער של אחרים על ידי נסיון שוה, או דומה (אֶהנליך)

על ה„אני" מונחים העֻבָּרים הראשונים (קיימע) של רגש ההשתתפות בצער של אחרים, של הָאַהֲדָה (סימפּאַטהיע). העֻבָּרים האלה מתפתחים לאט לאט עד היותם לרגש מכאיב למראה מכאובי אחרים, והרגש המכאיב יש לו סבה ברורה בציור, שלא הוא הוא הסובל את המכאוב, אלא אחרים הם הסובלים. הציור הזה מוליד אחריו את החפץ והשאיפה, לעשות דבר שיסיר את הסבה ומסובבה, המכאוב של האחרים וצערו הוא יחד. גם את צערו הוא — וּבָתּו הזה אנו מכירים, כי גם בשאיפה הטהורה להיטיב לאחרים יש חלק של אנכיות תמימה.

ככה הולך האדם מילדותו הלוך ועלה על סולם החמלה, ואולם יש עוד מדרגה יותר גבוהה, ואליה יגיעו רק אלה שגמלו היטב. על המדרגה ההיא מרגיש האדם בצערם של אחרים גם מבלי ראותו אותם לנגד עיניו. האיש הזה מלא רוח הטוב והאהבה לכל והוא מקדיש להם את כל חייו.

רגשי אהדה (סימפּאַטהיע) מרגיש הילד הבריא לראשונה אל אמו, או מינקתו; אך אחרי כן עובר הרגש הזה גם על האב, במדה שזה האחרון יודע להתקרב אל הילד ולהביע לו את אהבתו. אחרי כן מתערב ברגש הנטיה הנפשית הזאת רגש של יראת הכבוד, הבא מהכרת היותו תלוי מאבא ומאמא, ומהדעת של עוז החפץ וגודל היכולת שלהם. רגש האהבה של הילד הבריא מעורב תמיד במדה ידועה של רגש הכבוד. רגש הכבוד הזה עובר אחרי כן גם על אנשים גדולים אחרים, שהוא מכיר, או מאמין להכיר בהם כח, רצון ויכולת. גם רגש הכבוד שמרגישים הגדולים אל העשירים והתקיפים מקורו ברגש הטבעי של הילד. רגש הכבוד לאיש שיבה הוא חלש מזה האמור למעלה, הוא אך פרי החנוך וההרגל, או תוצאות שקול הדעת, יען כי איש השיבה מפיק הרבה פחות כח ומֶרֶץ (שהם הם המעוררים את רגש הכבוד בקרב הילד החלש) מאיש בריא ומלא כח בעצם ימיו. ציורים מוטעים על דבר ערכם של אנשים ומצבים ידועים מעוררים גם רגשי כבוד מוטעים. ידועה היא העובדה שרואים לעתים קרובות, שהנער מתיחס ברגש כבוד יותר גדול אל אחיו הגדול, הסטודנט, מאשר אל מורהו.

דומה לרגש ההשתתפות בצער, הוא רגש ההשתתפות בשמחה. רגש השמחה בשמחת אחרים הוא טהור אפילו מכל אבק אגואיזם. זהו הרגש היותר נעלה ביחס האדם לרעהו. ועל כן הוא זר לנפש הילד. הדרך לחנך בקרב הילד את הרגש הזה הוא אותו הנסיון העצמי של ה„אני" המפתח בקרב הילד את רגש החמלה; אבל הדרך הזאת יותר ארוכה, ואך מעטים יגיעו אל מרום קץ שלמותה.

השקפה אסתתית היא כולה מחונכת. הדעות על אדות היופי אינן שוות. ואפשר להיות לאיש מוסרי מצוין, מבלי היות לו הבנה באמנות היפה. בכל זאת יחשב זאת לאיש ההוא לחסרון אף אם חסרה לו ההכשרה לזאת. בתור הכשרה לאמנות היפה אפשר לציין את חוש הסמטריה וההרמוניה, מי שחסר לו החוש הזה חסרה לו גם הנטיה לסדר בכלל. וזאת מראה פעולתה גם על מקצוע המוסריות. ילד לא־ישר הוא ביחד עם זה גם לא־נקי ולא שוקד, ואם לא יפעל עליו החנוך, בעוד עת לגלות את ההכשרות הטובות הצפונות בו ולפַתחן כראוי, יכולים אנו להחליט, כי כל הנהגת חייו בהיותו לאיש תהיה לא־מסודרה ולא הרמונית, כי גם ציוריו, וממילא, כמובן, גם ציורי המוסר שלו אינם מסודרים בקרבו. הרגש האמתי של חובה וההרגשה הֶעֵרָה תמיד לכל דבר שראוי ונאה לעשותו, ולאשר אנו חייבים לעשות לאחרים, חסרה לו לגמרי, או, באופן היותר טוב, היא באה בקרבו בהתעוררות פתאומית. הפעולה המשותפת והמחלפת של ההכשרה האסתתית והמוסרית ידועה זה כבר, על כן יאמרו בצדק: החנוך באמנות היפה מעדן ומאציל את הרוח.

(עוד יבא)

א. בן־צבי.



תורת החנוך.

(המשך).

החנוך השכלי.

I.

בפרק הקודם דברנו על אדות אותם הפנים, שבהם יגלו חיי הנפש, ובפרק הזה עלינו לטפל בהתקדמות החיים האלה.

גם ההכרה, גם ההרגשה וגם הרצון נמצאים אצל הילד במצב גלמי, אבל על חיי הנפש ביותר להתקדם, זאת אומרת ללכת ישר ובלי הפסק מסוג יותר נמוך אל סוג יותר גבוה. על חיי הנפש להתקדם בכל שעה, ואת ההתקדמות הזאת אי אפשר להשיג מבלי אשר תפּתּחנה ההכרה והרגש ומבלי אשר יחזק ויחונך הרצון, — ולכן אנכי עובר אל הענין הזה, איך לפתח את אלו, והנני מתחיל מההכרה השכלית.

אבל למען דעת איך ובמה לפַתח ולמלא את ההכרה השכלית של הילד, צריך לדעת לראשונה את אותם היסודות, הפשוטים והמרכבים, שמהם תתהוה ההכרה.

וחלקי־ההרכבה של ההכרה הם אלו: ההרגשה (עמפּפינדונג), הַצִיור (פֿאָרשטעללונג), המושג (בעגריף), ההנחה (אכסיאָמאַ) וההיקש (סיללאגיזם).

כחות־ההסתכלות הם נושאי ההכרה, הם הכחות־הפועלים שלה, — ועל אדותם אדבר בפרק הבא. — אבל ההרגשה, הציור, המושג וכן הלאה הם תמונות של ההכרה, וכל סכום ידיעותינו, כל עשרנו הרוחני אפשר רק באחד מהפנים האלה.

נבאר את כל אחת מתמונות־ההכרה האלו עפ״י סדרן הסיסתמתי.

ה ה ר ג ש ה. כל אותם הדברים אשר מחוץ ל„האני" שלנו והממלאים את חללו של עולם פועלים, בהפגשם אתנו, על איזה מחושינו. הקול עושה רֹשֶׁם, זאת אמרת הוא מרעיד את עצבי־השמיעה שלנו. האור מרעיד את עצבי־הראִיָה, וכן הלאה. שטת־העצבים שלנו קשורה במוח, והעצב הַנִרְעָד ע״י איזה עצם מהעולם החצוני מוסר את הזעזוע לאחד ממרכזי המוח, למדור המיוחד לאותו דבר, בתמונת הרגשה, ובתוך המוח תקבל אותה ההרגשה תמונת סימן של אותו הדבר, אשר זעזע את העצבים.

צ י ו ר. אבל הסמן הבודד הזה איננו מספיק עוד למען הכיר על ידו איזה דבר: לזה נחוצה מערכה שלמה, שטה של סמנים הרבה המקיפים את העצם מכל צדדיו, בכל היקפו, ואת התנאי הזה תמלא הכרתנו. היא איננה תופסת עצם ידוע רק מצד אחד, עפ״י סמן אחד, כי אם מַקֶפֶת אותו מכל צדדיו, ברוב סמניו, מצד החומר, מצד התמונה, מצד הצבע ובדומה.

לעתים תכופות אנחנו מכירים עצם אחד בעזרת חושים שונים. כשאנחנו מסתכלים בתפוח, למשל, או הננו מתבוננים בבת אחת אל מדתו, אל תמונתו ההנדסית, אל צבעו, וכן לפרטי פרטיו, עד כי בעזרת חוש הראות אנחנו מקבלים שטה שלמה של כל הסמנים החיצונים של התפוח. ולולא היינו ממששים בתפוח הזה וטועמים ומריחים אותו, כי אז היינו רוכשים לנו מהתפוח ציור בקרוב כזה: התפוח הוא עצם ענול, בעל צבע אדום או לפעמים לבן, ולא יותר. אבל את התפוח הזה עצמו אנחנו מכירים גם בעזרת חוש הטעם, הריח והמשוש, ועל ידי החושים האלה יִוָדעו לנו עוד סמנים הרבה של התפוח, כי הוא רך או קשה, מתוק או חמוץ, וכן הלאה, ואחרי שיתאחדו בהכרתנו כל הסמנים של התפוח, אז נרכוש לנו צ י ו ר מלא ושלם ממנו.

הציור הוא לפי זה קבוצת, או שיטת סמנים של איזה עצם. צריך אנכי להעיר, כי לא לבד ע״י השתתפות של חושים אחדים אנחנו מכירים

עצם אחד מצדדים רבים ושונים, כי אם גם ע"י חוש אחד נוכל לתפוס עצם אחד מצדדים שונים. את הקול, למשל, הננו מרגישים רק בעזרת חוש־השמע בלבד, ובכל זאת הננו מבדילים הבדלה דקה בין כל מיני הקולות: בין קול אדם ובין קול בעל חי, בין צלצול מתכת זאת ובין צלצול מתכת אחרת, בין צלצול דבר רך ובין צלצול דבר קשה, בין נשיבת הרוח ובין כל אלפי הקולות והצלצולים אשר בכל חללו של עולם. וגם את קול האדם נבדיל באלפי הבדלות דקות: בין קריאה ובין צעקה, בין קול שמחה ובין קול תוגה, בין קול הדבור ובין קול הזמרה, ובין קולות הזמרה הננו מבדילים עוד הפעם הבדלות רבות לאין קץ: הקול הזה הוא גס וצורם את האזן, והקול הזה נעים ומסלסל את האזן בנעימותו, עד כי הננו מכירים ע"י הקול גם את רגשי הנפש הפנימיים של המזמר.

מובן הוא, כי להבדיל בין דבר לדבר אפשר רק ע"י סמנים פחות או יותר בולטים. לפי זה הננו מסמנים כל קול באלפי סמנים דקים, עד כי כל קול הוא מערכת שלמה של סמנים, כל קול הזא גם **ציור** מלא ושלם.

המושג. לכל המון אותם הדברים העושים רושם על שטח־העצבים שלנו יש מערכה שלמה של מינים וסוגים, זאת אומרת, לכל הדברים הרבים, אשר בכל מרחבי המציאות, יש סמנים כללים המשותפים לסכום ידוע של עצמים. נקח לדוגמה את ממלכת הצומח. הגבעול, הקנים והעלים משותפים להרבה צמחים, אלא שלצמח זה גבעול, קנים ועלים בתמונה כזאת, ולצמח זה — בתמונה אחרת. לזה גבעול יותר עבה, ולזה יותר דק, לזה עלים יותר רחבים, ולזה לא. הגזע והענפים משותפים לכל מיני עצים, גם לעצי־סבך, גם לעצי־מחט וגם לעצי־פירות יש גזע ויש ענפים, אלא שתמונת הגזע והענפים שונה אצל כל אחד ממיני העצים האלה.

כל אותם העצמים שיש להם סמנים משותפים נקראים עצמים בני־מין אחד, ובתוך הכרתנו יתאחדו כל הציורים של דברים הרבה בני מין אחד, ואז הננו מקבלים — מושג.

המושג הוא לפי זה **מערכת שלמה** או **שיטה מקובצת** של ציורים. המושג מקיף לפעמים סכום יותר גדול של ציורים, ולפעמים סכום יותר קטן, המושג „אַרְיֵה לָבִיא" הוא יותר צר מהמושג „אריה" בכלל, יען כי המושג הזה מקיף הרבה סוגים של אריות. המושג „אריה" צר יותר מהמושג „משפחת החתולים", יען כי המושג האחרון מקיף גם נמרים וכל שאר בני המשפחה הזאת. וזה המושג האחרון צר יותר מהמושג „חיות טורפות", יען כי יש חיות טורפות לא לבד ממשפחת החתולים, כי אם ממשפחות הרבה, וכן הלאה.

והנה המושג הכולל בקרבו סכום יותר גדול של ציורים נקרא מושג **מִינִי**, והמושג הכולל בקרבו סכום יותר קטן, חוג יותר צר של ציורים נקרא מושג **סוגי**. המושג „בית" הוא מושג מיני, יען כי הוא מקיף חוג רחב של סוגי בתים: בתי־עץ, בתי־אבן, בתי־קיץ, בתי־חרף, מגדלים, בניני תפארה ועוד כאלה, והמושג „חומה" הוא מושג סוגי, יען כי הוא מקיף רק סוג אחד של בתים.

הסך הכולל של כל הציורים הנכנסים אל תוך מושג אחד נקרא **הקף המושג**, והסמנים של כל הציורים נקרא **תֹּכֶן המושג**.

היקש והנחה. אנחנו מקבלים ציורים ומושגים לא לבד מחוצה לנו, מהדברים אשר מסביב לנו, כי אם גם מתוך פנימיותנו אנו, ובלי כל עדות הנסיון אנחנו באים בנפשנו פנימה לידי הנחות כאלו, שהכל מסכימים עליהן ואין איש אשר יחלוק על אמתתן, אין איש אשר יחלק על הדבר המוסכם מכלנו, כי החלק פחות הוא מהשלם, — ואותן האמתיות הנולדות בקרבנו פנימה, כתולדה מחויבת מתנאי ההכרה שלנו, ושהן מוסכמות מכלנו, אותן ההסכמות נקראות: הנחות מושכלות (אַכְּסִיאָמען).

והנה אותם המושגים וההנחות הנכנסות אל תוך הכרתנו באחד משני אופני ההכרה האלה: עפ"י הנסיון (a postariori) ועפ"י המושכל הראשון (a priori) לא ישארו בתוך הכרתנו עקרים מבלי עשות כל פרי, כי אם יפרו וירבו שם. מהמושגים וההנחות נאציל עוד מושגים חדשים, ומאלה החדשים נאציל עוד חדשים, עד לאין תכלית. הקרן הקימת של המחשבה והדעת הם המושגים היסודיים, ומהקרן הקימת הזאת נעשה ריוח גדול, רבית גדולה, עד כי בצדק אפשר להשוות את המושגים היסודיים לגזע אשר ממנו יסתעפו שרשים וענפים לאין מספר.

התמונה של ההסתכלות ההגיונית, שעל ידה אנחנו לומדים דבר מתוך דבר, מאצילים מושג חדש ממושג יסודי, התמונה הזאת נקראת היקש.

על אדות פרטי הדבר יְדֻבַּר במקומם הראוי.

ועתה, אחרי שכבר הפרדנו את ההכרה לחלקי־הרכבתה היותר פשוטים, עלינו לעבור אל חנוכה של ההכרה ואל הדרכים איך לְפַתְּחָהּ וּלְמַלְאָהּ ככל האפשר, איך למלא ולהשלים מעבר מזה את הלקיה אלה, ואיך לחדד ולחזק מעבר מזה את נושאי ההכרה, את כחות ההסתכלות של הילד.

הציור כֵּהֶה מאד אצל הילד, בתקופה הראשונה של גדולו הרוחני, ובלתי ברור, וגם הרגשתו כֵּהָה מאד ובלתי מוגבלת כלל. הרגשתו של התינוק את האור מצטמצמת בזה, שהוא מכיר רק איזה דבר נוצץ ומבדיל בין אותו הדבר ובין דבר בלתי נוצץ, והוא מַפְנֶה את מבטו אל הנר הדולק, אבל איננו מבדיל בין הנר ובין היד האוחזת בו.

הציור הוא תולדה של שני גורמים: של החושים המקבלים את הרושם מהעולם החיצוני ושל הנפש המעבדת את הרשמים האלה לציורים. לפי זה אפשר למחנך להשיג את המטרה, כי הציורים של הילד יהיו ברורים רק בתנאי זה, כי יתפתחו החושים ויתחזקו בערך שוה להתפתחות כחות הנפש.

למען יהיו ציורי הילד ומושגיו ברורים צריך לחדד לחזק את חושיו, וצריך גם לחדד ולחזק את כחות הסתכלותו.

התנאים הנחוצים, בנוגע לחושים החצוניים, כי יהיה הציור שלם, הם:

א) כי יהיו החושים חזקים דים למען קבל רשם חזק; הרשם החלש יִמָּחֶה תכף מבלי השאיר אחריו כל זכרון.

ב) צריך כי ההזדעזעות של עצבי־החוש תהיה לפי מדת החוש. לכל חוש יש מדת ההזדעזעות שלו. חוש־השמיעה, למשל, דורש, כי תהיינה כך וכך הרעדות (וויבריאַציאָנען), במשך שניה (זעקונדע) אחת. חוש־הראות דורש כי גודל הדבר הנראה והמרחק שלו מחוג־ראותנו יהיה כך וכך, למען קבל את הסכום הידוע של הרעדת עצבי־הראות וכן הלאה. ואם מספר ההרעדות הוא מעט מהמדה או יותר מהמדה הזאת, אז לא נקבל כל רשם. אם מספר ההרעדות הוא יותר מהדרוש, אז נרגיש באזנינו רק שאון אלמי, אבל לא נוכל להקשיב קול ברור וצלול מהעצם המרעיד את עור־התוף שלנו. וכן בנוגע לשאר החושים.

ג) כי הרשם שאנחנו מקבלים מאיזה דבר, יהיה חזק מכל שאר הרשמים שאנחנו מקבלים באותה שעה מדברים אחרים; כי לא עצם אחד יעשה עלינו רשם, כי אם כמה עצמים בבת אחת, הרבה קולות דופקים על עור־התוף שלנו בבת אחת, הרבה קרני אור דופקות על עור עינינו בבת אחת, ואנחנו מרגישים לא את כל הדפיקות האלו, כי אם את היותר חזקה מהן, אנחנו מרגישים מכל הדברים הפועלים על חושינו בבת אחת רק את הדבר ההוא, העושה רשם יותר חזק עלינו מכל שאר הדברים.

ד) השנות הרשם הוא כמו כן הכרחי למען יהיה הציור שלם, בכל אשר ירבה מספר הרשמים שעצם ידוע עושה עלינו בתכיפות, בה במדה יחרת ציור אותו הדבר עמוק בזכרוננו. וכן להפך: הדבר שעשה עלינו רשם אך פעם אחת, ישכח עד מהרה, אם הרשם הזה לא היה עז יותר מהרגיל.

וה) תנאי הכרחי הוא כמו כן, כי נתענין בציור ברצינות.

אחרי התנאים האלה צריך המורה למלא בדיוק כשהוא מחנך את חושי הילד. תכלית חנוך החושים הוא זה מה שאמרנו, וחנוך עצמו של החושים הוא ההרגל לקבל את הרשמים במהירות ולהבדיל בהבדלה דקה את פרטי העצמים הפועלים על חושינו.

נביא פה הערות אחדות בנוגע לחנוך החושים וחדודם.

החוש המתחיל לראשונה למלא אצל הילד תפקידו הוא חוש המשוש. ברגע הראשון לצאת הילד לאויר העולם, כבר הוא חש בגופו את תמורת החם (בבטן אמו היה החם 28 מעלות, עפ״י רמיור, ובחדר החם בערך 18 מעלות), וע״י תמורת החם הוא בוכה.

אחרי חוש המשוש יעור אצל הילד גם חוש הטעם, ואחרי כן כל שאר החושים.

האורגן של חוש המשוש היא העור של גוף האדם. ע״י חכוך בדבר רך או בדבר קשה בכל מקום שבגוף יזדעזעו העצבים וימסרו את ההזדעזעות למוח, ושם תקבל ההזדעזעות תמונת ציור משושי.

מחלות העור מחלישות, או גם מבטלות לגמרה את פעולת חוש המשוש. ולא לבד מחלות העור, כי אם גם אי־נקיון של העור או התקשות של זאת האחרונה יחלישו במדה מרבה את פעולת האורגן הזה. ולכן צריך לשמור בזהירות יתרה את עור הילד מן המחלות המתדבקות, להקפיד על נקיונו ולרחוץ לעתים תכופות את גוף הילד במים.

על אדות ערך ההיגינה של העור לבריאות הילד בכלל אך ליתר היא לדבר; כי מי זה לא ידע כי התנדפות החלקים המקולקלים מתוך הגוף נעשה

ע״י נקבי העור, ואם הנקבים האלה סתומים בחלאה ובזוהמה, אז אי אפשר למחלה שלא תבא.

לא אצל כל חלקי הגוף מפותח בשוה כשרון המשוש. כן, לדוגמה, מסוגלים קצות האצבעות, קצה הלשון והאף, השפתים והלחיים למסור את ההרגשה המשושית היותר דקה, בעת שהשדרה וכפות הרגלים אינן מסוגלות להרגשות דקות כאלה, ולכן צריך לשמור ולטפל בעור אותם האברים, הנותנים את הסכום היותר גדול של ההרגשות.

חוש המשוש יתפתח, ככל שאר החושים, ע״י עבודה תכופה. כל מה שיוסיף הילד להשתמש בו, כן יתחדד יותר.

בכלל צריכים לדעת את זאת האם, המורה או כל מי שמטפל בחנוך החושים של הילד, כי את החושים אי אפשר לחנך ע״י עבודה מכנית בלבד, כי אם צריך לשתף לעבודת החושים גם את עבודת ההכרה.

בחנוך חוש הטעם ובהתפתחותו לא אדבר מפני שני טעמים. הטעם הראשון הוא, כי פעלת החוש הזה איננה מועילה הרבה להרחבת חוג־ידיעותינו והכרתנו. ושנית, יען כי בחוש הזה משתמש הילד גם בלא זה ע״י האכילה שהוא אוכל. — והנני עובר אל החושים האחרים.

האורגן של חוש הריח הוא האף. בתוך העור הָרִירִי שבפנים האף ימצאו עצבי־הריח, והם מזדעזעים מריח הדברים הנותנים ריח שמסביב, או יותר נכון מהחלקים הדקים של הדברים ההם. דלקת האף מחלישה את פעולת חוש הריח, וגם אויר משחת מחליש, ויש שמבטל לגמרה את פעולת החוש הזה. האיש הרגיל באויר רע, יאבד את חוש הריח בהחלט. נחוץ לפי זה לשמור את הילד מדלקת האף וביותר מאויר רע; כי האויר הרע מזיק לא לבד לחוש הריח, כי אם גם לבריאותו של כל הגוף.

האורגן של חוש הראות הם העינים. החוש הזה נכבד מאד לאדם גם בשמושו, וגם בזה שמעשיר את הכרתנו עד מאד. אבל האורגן של החוש הזה, העינים, רך מאד ודורש זהירות מעולה. אור גדול, למעלה ממדת ההזדעזעות של החוש הזה, דוקר את העינים ומכאיבן, ביותר יקלקל את העינים המעבר הפתאומי מאור לחשך ולהפך. ולמען מנע את עיני הילד מנזקים אלה, צריך לתלות וילונות על חלונות חדר־הילדים, במקום שהתנוקות ישנים. גם האבק, העשן ואי־הנקיון מקלקלים את העינים, ולכן צריך לשמור את הילדים מדברים האלה (ביותר צריכות האמהות בערים הקטנות לשמור את הילדים מהתגוששות בחוץ, במקום שאין מרצפת, לבל יעלו אבק ויכאיבו את העינים), ולעתים תכופות צריך לרחץ את עיני הילדים במים צלולים וקרים.

אסור כמו כן להלאות את העינים בעבודה ממֻשָׁכָה, ביותר נחוץ להזהר בזה משעה שהתינוקות מתחילים לקרא בספר. ואסור לתת לילדים לקרא אותיות קטנות, אותיות כתב רש״י מועילות אצלנו להתפתחות קצר־הראות באופן מבהיל. קצר־הראות היא תולדת ההרגל להביט אל תוך הספר במרחק קטן, וע״י זה תתרגלנה העינים לראות כל דבר אך מקרוב.

כמו כן צריך להזהר כי לכל ילד יהיה ספר־למוד בפני עצמו. כשקוראים שנים, שלשה ילדים מספר אחד אז הם מביטים בו מן הצד, ואז הם מתרגלים להביט בספר בעין אחת, ועורקי העינים יתפתחו לא בערך ישר: עורקי העין האחת מתכוצים ועורקי העין השנית לא, והתולדה המעציבה מזה היא עקימת־העינים.

חוש השמיעה חשוב לא לבד בזה שעל ידו אנחנו מקבלים שפעת רשמים המעשירים את הכרתנו, כי אם גם ע״י זה, שבעזרתו אנחנו לומדים את הדבור והננו מקבלים המון רעיונות ודעות, שמוסרים לנו בעל פה. החוש הזה מועיל יותר מכל החושים להתפתחותנו השכלית, ולכן צריך לשמור את אורגן החוש הזה, את האזנים, מכל משמר.

נחוץ לשמור את תְּעָלַת־השמיעה מכל חלאה וזוהמה, ולתכלית זו צריך לטהר בתכופות את האזנים ולרחצן היטב במים.

נחוץ כמו כן לשמור את אזני הילד משאון גדול, מהצטננות וכדומה.

וטוב להרגיל את האזן גם להרמוניה בכל האפשר. הזמרה בפה והנגון בכלי־שיר מועילים הרבה להרגל השמיעה האֶסתתית.

הנני שונה את דברי, החושים הם חלונות הנפש. בכל מה שנחנך אותם ונחדדם, כן יועילו יותר להתפתחות השכלית של הילד ולהרחבת הכרתו ועשרו הרוחני.

II.

חמשת החושים החיצונים הם אמנם האורגן של הנפש, אבל פעולת האורגן הזה מצומצמת בנקודה אחת: להביא את הרשמים מן העולם החיצוני אל תוך מרכזי המוח; אבל כמעט באו הרשמים אל תוך המוח, אז יפסקו החושים לטפל בהם, ומעתה יתחילו לטפל בהם כחות המחשבה. הם מעבדים את החומר של הרשמים, מסדרים אותו ויוצרים ממנו את המושגים והידיעות.

הפיטן הגאוני גיתה נותן לנו תמונה חיה ומבהקת מהעבודה הפנימית של כחות המחשבה בחרוזים היפים האלה:

Zwar ist's mit der Gedankenfabrik
Wie mit einem Webermeisterstück,
Wo ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber, hinüberschiessen,
Die Fäden ungesehen fliessen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.
(Faust I., 54.)

והתמונה הזאת היא, מלבד יפיה, גם אמתית בדיוק מדעי.

כל מושג, כל ידיעה שישנם כבר באוצר ההכרה הנם בנין־אב למושגים וידיעות חדשות הנאצלות מהם. הידיעות שבתוך ההכרה הם השתי־וערב, וכחות המחשבה הם אנית הארג (וועבערשיפכען) השטה ועפה הנה והנה, הלוך ושוב ורוקמת את היריעה המפוארה של הכרתנו.

לפנים חשבו את הנפש לאיזה עצם פשוט ובעל אחדות מחלטת, אלא שהעצם הפשוט הזה מתגלה בפנים שונים: בתמונת הרגשה, ידיעה או רצון. אבל הפסיכולוגיה היותר חדשה הוכיחה, כי המוניזם הזה, אחדות ההרגשה או אחדות הידיעה והרצון, נוסד על בלימה; ואם אמנם בנפש בתור „עצם בפני עצמו" אין הפסיכולוגיה עוסקת, יען כי בתור עצם בפני עצמו אין הנפש עומדת תחת הכרתנו, ולכן אין המדע יכל לטפל בתכונותיה העצמיות של הנפש, אבל את זאת הוכיחה הפסיכולוגיה במופתים שאין להכחישם, כי יש לנו חפצים הרבה, הרגשות הרבה וידיעות הרבה, וכי מאלה החפצים, ההרגשות והידיעות הרבות תאצלנה ע"י פעולת כחות הנפש חפצים חדשים, הרגשות חדשות וידיעות חדשות.

לפי זה חשוב מאד לדעת איך פועלים כחות הנפש בקרבנו פנימה, איזה הם הכחות האלה, מה עצמותו ומהותו של כל אחד מהם, והעקר איך לחנך את הכחות האלה לעבודה מסדרת ולהרגילם כי ימלאו את תפקידם באמונה ולא יקלקלו את פעולתם. ולזה יעדתי את הפרק הזה. אפס כי הנני מוצא לנחוץ להקדים ראשונה דברים אחדים על אדות ההעמקה או העיון.

העיון ושימת־הלב הוא התנאי הראשי להסתכלות. בלי עיון, בלי שימת־לב לא תהיה לפעולת כחות־המחשבה כל תוצאה, וכל עבודתם של אלה האחרונים תעלה בתהו.

נגביל לראשונה את מושג העיון.

ההעמקה או העיון היא הצטמצמות כחות־ההסתכלות בדבר אחד, התרכזות המחשבה בנקודה ידועה.

ההתרכזות הזאת נחוצה לא לבד בשביל ההסתכלות, כי אם גם בשביל ההרגשה והרצון.

כשאנחנו קוראים בעיון גדול איזה ספר, אז לא נשמע צעדי איש בגשתו אלינו, ואם תקפה עלינו הקריאה עד מאד, אם נעסיק את דעתנו בספר הזה בכל עוז, אז לא נשמע גם בדבר האיש אלינו.

בלי ספק עשו צעדי האיש רשם על חוש־השמע שלנו, בלי ספק תופפו גלי האויר שהרעיד האיש בדברו אלינו על עור התוף שבאזנינו, וגלי השמיעה עברו בלי ספק ע"י העצבים אל המוח, ובודאי צריכים היינו לשמוע, אלא שאנחנו לא שמענו מפני שדעתנו לא היתה פנויה לקבל את רשמי־השמיעה.

ולא לבד את הרשמים החיצונים אנחנו מכירים רק אז כשדעתנו פנויה להם, כי אם גם את הציורים ואת המושגים נכיר רק אם דעתנו פנויה להם.

וגם תנועות הרצון קשורים בעיון. אנחנו איננו יכולים לחוש חפץ באיזה דבר כשאין דעתנו עסוקה בו.

מזה הננו רואים ברור, כי העיון הוא תנאי הכרחי להתגלות כל כחות נפשנו. בתוך המון הדברים הסובבים אותנו יש כאלה, שלא נשים אליהם לב כלל, ואם יש לנו צורך להתבונן בהם. אז אנוסים אנחנו לכוף את עיוננו בחזקה, ולאמץ את דעתנו כי תעסק בדברים האלה, ויש דברים כאלה המושכים את דעתנו בעצמם, בלי כל אונס וכפיה ולפעמים הם מושכים כל כך בחזקה את דעתנו, עד כי קשה לנו להסיח את דעתנו לדבר אחר.

דרוש למורה "כח־רצון ידוע למען יבקר את המחברות של תלמידיו, או לפנקס (בוכהאלטער), כי יצרף ויחבר שורות שורות של מספרים יבשים; אבל מפל־מים, או בנין מפואר, או צלצלי הרמוניה נעימה, מושכים את דעתנו אליהם, כאשר ימשך אליו המגניט

את הברזל, עד כי בכבדות נוכל להסיח את דעתנו מהם.

דעתנו נמשכת או אחרי הנשגב (דאס ערהא־בענע) המפליא אותנו (ובכלל זה גם דבר זר היוצא מגדר הרגיל), או אחרי דבר הנותן מזון לכחות־ההסתכלות שלנו.

הדבר אשר נדעהו היטב והתרגלנו בו ושהכרתנו בו הקיפה אותו כבר מכל צדדיו, לא יסב עליו את דעתנו כלל, ורק הדבר אשר יש בו צדדים בלתי נודעים לנו עוד, הוא מעסיק את עיוננו.

כמו כן לא יעסיק את עיוננו דבר שאין לנו בו כל ידיעה, דבר הזר לנו לגמרה. האיש אשר אין לו כל מושג מהיופי, לא יתענין הרבה אפילו במִדונה של רפאל, ואפילו אם תעמידו אותו פנים אל פנים לפני התמונה המהוללה הזאת.

האיש אשר קרא ושנה בדברי הימים יסתכל בעיון עמוק במצבות זכרון של גדולי ההסתוריה, ישתוקק לראות את תמונות הגדולים האלה וישלם בנפש חפצה בעד מפה הסתורית, בעת שהאיש שאינו בקי עד מאד בדברי הימים לא יתן למפה הסתורית כל ערך, וכאשר יגולו לפניו את המפה הזאת, לא ימצא בה חפץ רב.

הננו רואים אפוא, כי למען התענין באיזה דבר נחוצים שני תנאים: נחוץ כי בדבר הזה יהיה איזה צד חדוש, כי יתן מזון רוחני לנפשנו, ונחוץ כמו כן כי יהיה חוג ידיעותינו בכל האפשר יותר רחב.

מן האמור בזה יצא לנו הכלל הדידקטי, כי למען אשר נעסיק את דעת הילד בלמודים, צריך לסדר את אלה האחרונים באופן כזה, כי הידיעות שירכש לו האדם בשעת הלמוד תסתעפנה מהידיעות שכבר רכש לו הילד מהשעורים הראשונים. לעתים תכופות נשמע תלונות המורים, כי הילדים מתעצלים לשנן את למודיהם שכבר עברו עליהם, והתמימים האלה אינם יודעים, כי חוק פסיכולוגי הוא, כי הדבר שאין בו צד חדוש אינו מענין אותנו כלל, וכי דבר אחד הנשנה פעמים רבות ונתרוקן מתוכנו מלאָה אותנו עד מאד; ואם חפצים אנחנו לענין את הילד בשנון, צריך לערך את השנון באופן כזה, שיתן מזון לנפש, או ע"י קומבינציה חדשה, או ע"י קשור הדעות. ואולם מזה נדבר הלאה. הדברים המפריעים בעד העיון הם אלה:

א) חסר ההבנה. אם התלמיד איננו מבין את שעורו, אז לא יוכל להתענין בו.

הדבר הזר לנו לא יענין אותנו כלל, ולכן על המורה לבאר היטב לילד את השעור, עד כי יבין אותו הילד בהבנה ברורה.

ב) השויון (דאס איינערליי, однообразіе). הילד לא יוכל להתענין בשעור שחוזר עליו מאה פעמים ואחד בצורה אחת ושוה בכל.

ג) שפעת הצורות (די מאנינפאלטיגקייט, разнообразіе) יותר מהמדה. אם נמטיר על הילד בפעם אחת זרם של המון ידיעות ולמודים, אם נסב את דעתו אל הרבה דברים בבת־אחת, אז יתבלבל הילד ולא יוכל להפנות את דעתו אפילו לדבר אחד, ושעמום גדול יתקפנו. וכזה יקרה אם נעביר את הילד משעור לשעור במהירות גדולה, מבלי תת לו את היכלת לרכוש אף אחד מהם. מכאן מודעא רבתא להורים המבקשים כי ילמדו את בניהם „הרבה". או כמו שרגילים המורים להגיד במקרה כזה, „ללמד את התורה כולה על רגל אחת".

ד) עיפות. אחרי אשר העסיק הילד את חוגו והוגיע את כחותיו הרוחניים בלמוד ידוע, צריך לתת לילד לנוח; כי אם יהיה הילד עיף, לא יוכל לצמצם את עיונו לעבודה חדשה. יען כי העיפות היא המניעה היותר גדולה, המפריעה היותר חזקה בעד העיון.

ה) מפריעים מן החוץ. כשדעתנו עסוקה בדבר אחד, איננו יכולים, כאמור למעלה, להתענין בדבר אחר. ואם ימשוך אליו איזה דבר מן החוץ את עיני הילד בשעה שהוא עסוק בשעורו, איננו יכול לצמצם עוד את דעתו בשעורו — ולכן צריך המורה להזהר, כי לא יהיו כל מפריעים מן החוץ, בשעה שהוא משנן לתלמידיו את השעור. לתכלית זו צריך המורה להתאמץ בכל האפשר להעסיק בשעור את כל הלשכה, את כל התלמידים שבלשכה; כי אם אך יעלים את עינו אפילו מתלמיד אחד, אז יפריע זה האחד את כל התלמידים מלמודם.

ו) פזור־הנפש (צערשטרייאונג, разсѣянность). המפריע היותר חזק היא התכונה הגרועה הידועה בשם „פזור הנפש". התכונה הזאת מותנה במקצת מהמזג, ובמקצת מחנוך גרוע, אך בשעת הלמוד אפשר למורה לשמור את הילד מפזור הנפש ע"י זה שיפנה אליו כפעם בפעם בשאלות המתיחסות ישר אל השעור.

מובן הוא, כי הכשרון להתענין איננו שוה אצל האדם בכל תקופות חייו, כי הכשרון הזה מתפתח לאט וגדל עם הגִדול הרוחני של הילד, וכי במדה שאפשר

להעסיק את עיונו של נער, אי אפשר להעסיק את עיונו של ילד. הילד יכל להתרכז על נקודה ידועה לכל היותר עשרה רגעים, והנער יוכל להתרכז במשך זמן יותר ארוך. - ועל המורה להזהר לבלי בזבז יותר מדי את כשרון העיון של הילד, ובכלל להשתמש בו בהתאמה גמורה אל גדולו של התלמיד.

לחנך את ההרגל אצל הילד להתענין צריך גם למשמעת ידועה. אבל המשמעת שבבתי־ספר נמשכת זמן ארוך, ולכן היא מביאה את הילדים לידי שעמום.

בזמן הראשון צריך להעסיק את הילד לכל היותר רק עשרה או חמשה־עשר רגעים רצופים, ואחרי הזמן הזה צריך לתת שביתה ולהפסיק את הלמוד על זמן מה.

ועתה נשוב לדבר בכחות־היצירה של המחשבה.

הכח היותר נכבד מכחות הנפש הוא כח ה ז כ ר ו ן. בלי הכח הזה לא היתה כל אפשרות לכל דעת, לכל מדע, ובכלל אי אפשר היה גם להכרה להיות; כי המדע הוא אוצר של ידיעות המתיחסות למקצוע אחד ונערכים בשטה, וההכרה היא אוצר של מושגים ודעות הרבה. -- ואיך אפשר היה לאצור את הידיעות לשטה, את המושגים והדעות בתוך ההכרה, אם לא היה אותו הכח השומר את כל ידיעה וידיעה בפני עצמה, כלומר הזכרון ?

על אדות ערך הזכרון בחיי המעשה אין לי מה לדבר; זה ידוע למדי לכל איש. וכח הזכרון איננו שומר בלבד את אוצר הדעת שלנו, את סכום ידיעותינו, כי אם גם מעלה לפנינו כפעם בפעם ידיעה זו או אחרת, ציור או מושג זה או אחר. ואם אפשר לדמות, על דרך ההשאלה, את הכרתנו לאֶסם, אז צריך לחשב את הזכרון לבעל האסם הזה, והוא השומר את האסם הזה בשלמותו, והוא גם לוקח ממנו דבר זה או אחר, כל הדרוש לנו, ומעלה אותו לפנינו מחדש.

כשהזכרון מעלה לפנינו מחדש איזה ציור, או במלים אחרות, כשהוא מזכירנו איזה דבר, הוא מעלה לפנינו או ציור בודד ונבדל בפני עצמו, זכרון בודד, או הרבה זכרונות בבת אחת, הרבה ציורים ומושגים הקשורים זה בזה בקשר הגיוני. לפעמים די לנו לזכור אך חזיון אחד ידוע, ולפנינו יעלו מבלי משים המון חזיונות הקשורים בצד מה אל החזיון שחפצנו לזכר אותו. הננו שומעים את שם ידידנו — וכמו מבלי משים יעלו בזכרוננו גם רשמי פניו של ידידנו, גם מראהו החיצוני, גם תכונתו, גם מאורע זה או אחר מחיינו המשותף לשנינו; ובכלל, השם בלבד של ידידנו יזכירנו הרבה דברים בבת אחת, מערכת שלמה של זכרונות.

החזיון הפסיכולוגי הזה יבואר ע"י חוק קשור הדעות (אידעען־אססאָציאַציאָן, ассоціація идей).

מהות החוק הזה הוא, כי המושגים שיש להם קִרוב בצד מה מתלכדים בקרבנו ועולים ע"י הֶרֶפְלֶקְסִיָה ביחד כטבעות של שרשרת אחת.

המושגים מצטרפים זה אל זה באלפי אופנים שונים, ואם היינו באים לחשב פה את כל האופנים השונים של צרופי המחשבה, לא היינו מספיקים. — ולכן נביא פה רק את תמונות־הצרופים הראשיות.

הצרופים הראשיים הם: הצטרפות המושגים במקום ובזמן והצטרפות המושגים בני־מין אחד.

כשאנחנו נזכרים את בית־הורינו, למשל, אז הננו נזכרים ביחד עם זה גם את כל יתר הדברים שיש להם יחס המקום אל בית־הורינו: הננו נזכרים את המראה החיצוני של עיר־מולדתנו, את תכניתה הכללית, את ההוצות אשר בסביבת בית־הורינו, את הבתים הנמצאים בשכונתו, ומהבתים הננו עוברים במחשבתנו אל השכנים, מהשכנים — אל זכרונות הקשורים בהם, וכן הלאה. כשנזכור איזו ארץ על המפה, אז הננו זוכרים ביחד אתה גם את ימיה, יאוריה, תעלותיה, אִיֶּיהָ, הָרֶיהָ, יערותיה, את הארצות אשר יגבילו אותה — בקצרה, הננו זוכרים את כל הזכרונות ה נ א ח ד י ם ב מ ק ו ם.

כשאנחנו נזכרים איזה מאורע חשוב בחיי עצמנו או בחיי העם, אז הננו נזכרים ממילא גם את כל הפרטים הקשורים במאורע ההוא. כשאנחנו נזכרים את פולמוס של טיטוס, למשל, יעלו בזכרוננו מאליהם כל פרטי המאורע ההוא, כל יתר המקרים אשר קרו בעת המלחמה הזאת: את מלחמת־האזרחים שהתלקחה אז אצלינו, מצור ירושלים, הרעב הנורא, שרפת העיר וההיכל, בקצרה: בתוך זכרוננו יתלכדו כל המקרים, שקרו בעת אחת עם המלחמה הזאת. צרוף של מושגים וזכרוניים הנאחדים בנקודת־זמן ידועה נקרא: ה צ ט ר פ ו ת ה מ ו ש ג י ם ב ז מ ן.

לפעמים הננו נזכרים ע"י דבר אחד, ע"י מאורע אחד, את המאורעות שקרו לא בבת אחת, בתוך נקודה ידועה של הזמן, כי אם זה אחר זה, אבל בסדר ידוע וקבוע מראש; צרוף של מושגים הנאחדים וקשורים זה בזה בסדר נקרא: ה צ ט ר פ ו ת ה מ ו ש ג י ם ב ה ד ר ג ה.

ויש שנזכר איזה דבר וביחד עם זה נזכר גם הרבה דברים הדומים אל הדבר הזה, אל העצם שנזכרנו אותו לראשונה, או הרבה דברים השונים לגמרה מאותו הדבר, שזכרנוהו ראשונה.

למשל: אנחנו זכרנו את זה, כי האריה הוא חיה טורפת, ותכף באותו זמן זכרנו גם את הנמר, את הברדלס, את הזאב וכדומה, ולפעמים יקרה, כי נזכור ע״י דבר אחד את הפוכו, ע״י הרעב—את השבע, וכדומה. קשור המושגים כזה נקרא: **הצטרפות המושגים במין**.

ההתצטרפות של המושגים במין אפשרית בשתי תמונות אלו: א) הצטרפות-ההתדמות, ב) הצטרפות ההבדל.

כשאנחנו נזכרים דברים הרבה שיש להם סמן כללי אחד, כשאנחנו נזכרים דברים הרבה הדומים זה לזה ע״י חק קשור הרעיונות, אז נקרא לקשור או לצרוף הזה הצטרפות ההתדמות (אססאציאציאן דער גלייכהייט, ассоціація сходства); וכשאנחנו נזכרים הרבה דברים שיש להם סמנים הפוכים או סמנים שונים, כשאנחנו נזכרים דברים השונים זה מזה ע״י ההפך שבסמניהם, אז נקרא לצרוף כזה הצטרפות ההבדל (אססאָציאציאָן דער פערשיעדענהייט, ассоціація различія).

ההצטרפות של ההתדמות נכבדה מאד בעד התפתחותנו הרוחנית, ע״י זה שנצרף מושגים הרבה הדומים זה לזה, נוכל לערך מערכת (קלאַססיפיקאַציאָן) שלמה של מושגים ראשיים וצדדיים, נוכל לכונן איזה מדע. הכשרון לצרף זה אל זה מושגים דומים יעזרנו לא לבד להאציל מושגים כלליים מציורים פרטיים, כי אם גם לברא מדע.

האגדה מספרת, כי ניוטון גלה את חק המשיכה ע״י תפוח שנפל מן העץ. אם אך יש קורטוב של אמת באגדה זו, אז היה התפוח רק הגרם לתגלית הנפלאה הזאת, אבל עצם התגלית היה לא ע״י התפוח, כי אם ע״י האסוציאציה של ההתדמות, ע״י האסו-ציאציה הזאת ובעזרתה גלה ניוטון את החק הכללי המשותף לכל הגופים, כי ימשכו זה אל זה. מהדוגמה הזאת הננו רואים מה חשוב הוא ערך הכשרון לצרף המושגים של מין אחד למושג כללי.

ולא לבד בחיי-המעשה ובמדע נכבד מאד ערך ההצטרפות של התדמות, כי אם גם ביופי, ציורי המליצה (רהעטאָרישע פיגורען) וההשאלות (טראָפען) הם פרי הצרוף הזה: סגולות המליצה אלה נוסדים על הדמיון של שני עצמים זה לזה בצד מה (כמו: „צדיק כתמר יפרח", „עיניך יונים", וכדומה).

וההצטרפות של ההבדל חשובה כמו כן בעד עבודת-ההסתכלות שלנו בזה, שהיא נותנת לנו את היכלת לבחון עד כמה הן אמתות ההנחות הכלליות שהגענו אליהן בעזרת האסוציאציה של ההתדמות. הידיעה אשר הגענו אליה בעזרת הצד השוה, הסינתזה, עלינו לשוב ולבחן ע״י האנתיתזה, כלומר ההבדל שביניהם, ואז תתברר הידיעה יותר ותצורף ככסף. לידי סינתזה אנחנו באים ע״י התאחדות המושגים בעזרת ההצטרפות של התדמות, ואל האנתיתזה—ע״י זה שהננו מבליטים היטב את ההבדל שבין דבר לדבר בעזרת האסו-ציאציה של ההבדל.

נעשה נא עתה את הסך-הכל מזה שכתבנו על אדות כח הזכרון. תעודת הזכרון היא לשמור את כל ידיעותינו אשר באוצר ההכרה שלנו וגם לשוב ולחדש. להציג לפנינו מחדש לעת מצא את הידיעות והמושגים אשר נקלטו במוחנו, או כל מושג לבדו, או מערכת שלמה של מושגים, או צרופים (אססאציאציאָנען).

מובן הוא מעצמו, כי הכח המדובר, כח הזכרון, דורש טפוח וחנוך. צריך לחנך את הזכרון, לחזקו ולחדדו, כמו שצריך להזק ולחנך את כל שאר כחות הנפש.

ומה הם התנאים הנחוצים כי יתפתח כח הזכרון בהתפתחות טבעית ובריאה, או במלים אחרות: באיזה תנאים ישמרו היטב בתוך נפשנו מושגינו וידיעותינו?

התנאים הנחוצים להתחזקות הזכרון הם אלה:

א) **עצם הרושם**. כל רושם יעשה חריץ במוח ובכל אשר יגדל עצם (אינטענציאן) הרושם, כן יעמיק החריץ שבמוח,—וכן ישמר המושג שקבלנו ע״י הרושם הזה במוחנו, ולהפך. כל אשר יקל כח הרושם, כן נמהר לשכח את המושג שרכשנו על ידו. הדבר אשר עשה עלינו רושם שטחי, קל, ישכח מלבנו עד מהרה.

התביעה הדידקטית היוצאת לנו מההנחה הזאת היא, כי המורה צריך להתאמץ בכל אשר יוכל **להעמיק** את הרושם שיעשה השעור על הילד. לתכלית זו צריך המורה להקריא או לבאר לילד את השעור בקול רם, ברור וצלול, למען יכנסו הדברים במוחו של הילד מאליהם. וכשהמורה מראה לתלמידיו איזה עצם, אז עליו לאחז את הדבר לפני עיני הילדים כל

כך, עד שיהיה הרושם שיעשה העצם הזה על התלמידים מלא ושלם.

ב) **ההתענינות.** בכל אשר נוסיף לשים את לבנו לעצם ידוע, לאיזה למוד, ונרבה להעסיק בו את מחשבתנו, בה במדה ישמר הדבר בזכרוננו. — ועל המורה להשהות את עינו של התלמיד על השעור ולעורר אותו להתבוננות במדה הנדרשת.

ג) **השתתפות החושים.** אם ישתתפו בהכרת דבר ידוע אהדים מחמשת חושינו, אז ישמר הדבר יותר בזכרוננו. אנחנו זוכרים יותר איזה דבר אם לא לבד ראינו אותו, כי אם גם הכרנו את סימניו השונים על ידי חושינו, כל סמן וסמן ע״י חוש מתאים. ע״י החוש התופס את אותו הסמן. אנחנו זוכרים יותר איזו מתכת אם לא אך ראינו אותה בלבד, כי אם גם הכרנו את יתר סמניה (הכובד, הצלצול, אופן ההשתמשות בה, וכדומה).

מהחוק הפסיכולוגי הזה יצא לנו כלל גדול בתורת הלמוד, כי המורה צריך להעסיק בשעור חושים אחדים. כל מלה חדשה צריך הילד לקבל ע״י חוש השמיעה, זאת אומרת: לשמוע מפי המורה, לקרא, זאת אומרת: לקבל את המלה ע״י חוש הראות, לכתוב, זאת אומרת: להפריד את המלה לחלקיה בעזרת חוש הראות והעיון, ולשוב לקרא אותה מפי הכתב, זאת אומרת: להרכיבה מחלקיה היסודיים. למותר הוא להגיד, כי במלה צריך להיות קשור איזה ציור או מושג שכלי.

ד) **ידיעה ברורה** היא כמו כן תנאי הכרחי לזכור דבר ידוע היטב. אנחנו שומרים היטב בזכרוננו את הדברים המובנים לנו בידיעה ברורה, את הדעות אשר נוכל להבין, את הרעיונות הברורים לנו. לעמת זה כבד לנו מאד לשמור את אשר לא הֵבנו אותו כל צרכו. כשאנחנו קוראים בספר והדעות אשר תבוארנה בספר הזה אינן למעלה מתפיסתנו, ואנחנו קוראים ומבינים את רעיונות המחבר ומסכימים למחבר או חולקים עליו, אז נזכר את תוכן הספר, את הספר עצמו וגם את המחבר לארך ימים. אבל אם הרעיונות שבספר אינם מובנים לנו, או מפני שהם למעלה מתפיסתנו, או מפני שהם בעצמם, הרעיונות, אינם ברורים היטב, אז נשכח את הספר עד ארגיעה.

לפי זה צריך המורה להתאמץ בכל האפשר לבאר לתלמידיו את השעור באופן שהידיעה החדשה, אשר תתוסף לילד מהשעור תהיה ברורה לו ממש כיום, — איך להשיג את הדבר הזה, בזה ידובר במקומו. — ורק אז לא עד מהרה ישכח הילד את למודו.

ה) **השנון** מועיל כמו כן לחזוק הזכרון, אפס שהשנון הזה צריך להיות עפ״י תכנית קבועה ומשכלת.

השינון יהיה או מוכני, — וזה כשילד משנן איזה דבר על פה והוא חפץ ללמוד בע״פ רק את הנוסח, ולא את התוכן, את הקלפה, ולא את הגרעין,— או שכלי, — וזה כשהמשנן קושר ידיעה חדשה אל הידיעות שרכש לו כבר, ובנתים הוא נזכר, ע״י חוק קשור הרעיונות, את הידיעות אשר רכש לו כבר, מחדשן וממלאן.

בבית־הספר יש שמצטרך התלמוד להשתמש בשנון מסוג הראשון, ויש אשר ישתמש בסוג האחרון. כשהתלמיד לומד איזה שיר בעל פה, או כשהוא לומד את כללי הדקדוק (הנני מדגיש: את **כללי** הדקדוק, כלומר, הפורמלות הדקדוקיות, אבל לא את כל הדקדוק), או כשהוא לומד גיאוגרפיה ודברי הימים והוא צריך לזכור מאות שמות של מקומות שונים ומאות של שמות אנשים שונים וזמנים (דאַטען) שונים, אז על התלמיד, פשוט, לשנות את השיר, את הכלל, את השמות כמה פעמים עד שיזכרם בעל פה. ואולם כשהמשנן עוסק בענין שאין צריך לזכור את הנוסח ובעל פה דוקא, כי אם את עצם הענין, אז צריך להשתמש בשנון השכלי, שנון בהכרה, ולתכלית השנון הזה צריך לערך את הלמודים בסדר **קוֹנצנטרי**, זאת אומרת, כי השעורים הבאים ימלאו וישלימו את הלקחים הקודמים, ואז יחדשו בתוך הזכרון, ע״י חוק קשור הרעיונות, הידיעות הישנות, וע״י זה ישמרו יותר בתוך הזכרון.

אך את השנון הזה לא הנהיגו עוד בתוך חדרינו, ומסופקני אם אפשר בכלל להנהיג בתוך חדרינו את השנון השכלי, מפני אותה הסבה, כי חומר הלמוד שבחדר איננו סיסתמטי, ולכן קשה לסדרו בסדר קנצנטרי, או בכלל באיזה סדר שיהיה (הפדגוג מר שניידר השכיל לערך בעד החדר רק את הדקדוק בסדר קונצנטרי).

ו) **התועלת** מועילה כמו כן לזכרון. אנחנו זוכרים את הדבר שיוכל להביא לנו תועלת בחיינו. הדבר שאיננו מביא לנו תועלת יתרה לא ישמר הרבה בזכרוננו, ומה טוב היה לו אפשר היה לתת לתלמידים את האפשרות להוציא תועלת תכף מלמודים.

רוסו התוה לפניו את הדרך איך ללמוד את „אֱמיל" שלו את מלאכת הכתב. עמיל כבר למד הרבה דברים מהעולם והטבע, ואת הכתב איננו יודע עוד. איננו יודע לא לקרא ולא לכתוב. אבל רוסו הסב את הדבר, כי יקבל אֱמיל כרטיס־הזמנה (איינלאַדונגס־קאַרטע) על נשף. אֱמיל כמובן יתענין מאד לדעת את הכתוב על הכרטיס — ובעת מצוא זו ילמד רוסו את אמיל את מלאכת הקריאה.

למותר הוא להגיד, כי על קריאה שיש לה ערך בחיים, צריך אמיל בודאי לצמצם את כל כחותיו למען למד את המלאכה הזאת במהירות היותר אפשרית.

מהדוגמה אשר הבאתי נקל להבין מה רב ערך התועלת בלמודים, אבל לדאבוננו רחוק עוד הלמוד העברי מהתועלת. בכלל התפשטה אצלנו ההשקפה, כי ללמוד צריך הילד לא בשביל איזו תועלת, ולא את זה מה שמועיל לו עתה ושיועיל לו לאחר זמן, כי אם צריך ללמוד לשם חובה ואת הלמודים האלה, שה־יהודי מחויב ללמוד אותם; ואם נבוא לדרש, כי ילמדו ב„חדרי" לשם תועלת, ודוקא את אלה הלמודים המבטיחים איזו תועלת, אז יהיה עלינו לדלג על העבודה הרוחנית של דורות הרבה, שלא היה לה כל נימוק אחר, מלבד הנמוק של „יגדיל תורה ויאדיר".

אנכי חשבתי רק את התנאים הראשיים ההכרחיים להתפתחות הטבעית של כח הזכרון, גם לא זכרתי, מפני הקצור, את התנאי היותר עקרי: את האינדיבידוליות של הילד. אצל כל ילד מזג מיוחד ואישיות מיוחדה, ואי אפשר לחנך לא את כל התכונה של הילד אף לא איזה כח רוהני בודד, מבלי לכַוֵן את החנוך אל האישיות; אבל די לנו לעת עתה אם מורי ישראל ימלאו אחרי אלה התנאים שהבאתי.

לסוף צריך אנכי להגיד על אדות הזכרון את אשר הגדתי כבר על אדות ההעמקה, והוא, כי גם כח הזכרון לא ימצא במצב אחד בכל תקופות חיי האדם, כי אם יתפתח ביהד עם האדם, וגם יחלש ביחד עם האדם. אצל התינוק רפה כח הזכרון עד מאד. כשהילד מתחיל לדבר, יתחיל להתחזק אצלו גם כח הזכרון עד כי יזכר המון מלים מהסביבה. בימי הנוער (בשנת הארבע עשרה ביותר) יחזק כח הזכרון עד מאד. התקופה הזאת היא תור הזהב לזכרון, ולכן טוב ללמד בתקופה הזאת את הדברים הנלמדים על הרוב בשנון. בסוף תקופת הילדות ובתקופת הנוער או הבחרות (בורשענ־אַלטער, юношескій возрастъ) יבשל השכל וכחות־המחשבה יתפתחו למדי, ולכן טוב ללמד בתקופה ההיא את הדברים הנקנים בשכל ובסברא. בתקופה הזאת תחזק פעולת יצירת המחשבה על פעולת הזכרון. בסוף ימי השחרות ובימי העמידה תתרכז עפ"י רוב העבודה הרוחנית של האדם במקצוע מיוחד. החומר של הידיעות מקבל צורה מסוימת ומצטמצם יותר בחוג של המקצוע. הזכרון מקבל את הנטיה לאסוף ולשמור את אלו הידיעות, הנכנסות אל המקצוע שבחר לו האדם, — והתקופה הזאת היא היותר מכשרת להשכלה של מומחיות (ספעציעללע בילדונג), ללמוד ענף ידוע של המדע. הזקנה היא גם ימי הירידה של הזכרון. בימי הזקנה כבד לרכוש מושגים חדשים, והודות לדבר הזה יתנגדו הזקנים על פי רוב למושגים חדשים ולדעות חדשות המופיעות על במת החיים. שטת־העצבים של הזקנים היא חדלת־כח לקבל רשמים חדשים, ולכן קשה להם מאד להפרד ממושגיהם שכבר התרגלו בהם, יען כי אי־אפשר להם למלא את האבדה הזאת.

הזקנים אוהבים את הישן, את השקפותיהם שהתעצמו כבר בדמם ובבשרם, לא ע"י עקשנות, כי אם ע"י חק פסיכולוגי, ע"י הכרח, ורק יחידי סגולה יוצאים מן הכלל הזה. רק אצל יחידי סגולה לא תיבש בזקנותם רעננות המחשבה, נוער חיי הרוח.

III.

כח המדמה (איינבילדונגס קראפט, воображеніе)

אם את כח הזכרון השוינו לבעל־אסם, אז צריכים אנחנו להשוות—אם בכלל אפשר להשתמש בהשאלות ביחס אל כחות רוחניים, — את כח המדמה לצלמן. כצלמן הזה יתן כח המדמה למושגינו תמונה היה ויצלם את זה, שיש בתוך הכרתנו.

אם אנחנו מצַירים לנו דבר ידוע, אם יש למושגינו צורה ברורה וחיה, אז הננו אסירי־תודה בעד זה לכח המדמה.

ואם מתוך המציאות העניה, מתוך המצוי בחיי יום יום הננו מרימים את מבטנו לעתיד יותר בהיר, אז רק על „כנפי הדמיון" ינשא רוהנו אל על. כשאנחנו משננים לנו: מחר נעשה כך וכך, נקנה את זה ונמכור את זה, נסע למקום זה או אחר, נכתב את זה או זה, אז רק הדמיון הוא הלוחש באזנינו בלי הרף: „אם כך וכך תעשה — תצליח!"

נקל הוא לפי זה לשער מה רב ערכו של כח המדמה.

לכח הזה יש ערך חשוב לא לבד בחיי יום יום, כי אם גם בכל מקצעות המדע והאמנות. האמנות היפה היא בכלל יציר הדמיון, ובלעדי הדמיון אי־אפשר היה להביע איזו אידיאה, איזו אמת אסתתית ולהבליטן בתמונות יפות; ואולם גם המדע יֵעזר הרבה מכח המדמה: מבלעדי הדמיון אי־אפשר להיות כל השערה פלסופית, כל תורה מדעית, — והמדע הוא עפ״י רב מגילות של תורות שונות, — וגם כל המצאה ותגלית. מבלעדי הדמיון אי־אפשר הוא להגיע לאיזו הנחה כללית מכלל לפרט, לאיזו אינדוקציה, — ובלי אינדוקציה אי־אפשר לנו להגיע להפרינציפים האחרונים של המדע. ובצדק אומר הפלסוף הרטמן (בספרו: Die Philosophie des Unbewusten) כי החוקר המחטט אך בחומר הידיעות מפרט לכלל, לא יוכל עד עולם להתרומם להשקפה כוללת, להמסקנה האחרונה של המדע.

ולא לבד בחיים, במדע ובאמנות חשוב מאד ערך הדמיון, כי אם גם במוסר. בשעה שתחל בתוך נפשנו פנימה „מלחמת הנמוקים" בעד או כנגד איזה מעשה, אז יופיע הדמיון על הבמה (אף אם גם קודם זה לא בטל מעבודתו, כי הלא הוא המסית אותנו) ופעם יתאר לפנינו בצבעים בהירים את ההנאה, ופעם יציג לפנינו בתור מופת את זכרון גדולי המוסר.

ואם נסכים לדעת שפנהויאר, כי רגש החמלה— היסוד העקרי של המוסר שבין אדם לחברו—מתעורר בנו ע״י זה שהננו מצירים אותנו במקום האמלל ובמצבו, אז נצטרך להודות, כי לדמיון יש ערך מכריע בחיינו המוסריים.

בבית הספר כמו כן לא מעטה היא התועלת אשר יביא כח המדמה, רק בעזרתו אפשר לתלמיד לציר לו תמונה מחיי עם ידוע עפ״י דברי ימיו, או לציר תמונה של ארץ ידועה על ידי ציורי המפה הגיאוגרפית. וגם בלמודי ההנדסה עוזר הדמיון לא מעט.

נפלא הדבר כי למרות התועלת הגדולה שהדמיון מביא לאדם אין ערך הכח הזה גדול בעיני רבים. הפקחים שלנו יביטו על הדמיון כעל דבר העומד בקור־הנגוד אל השכל ויבטלוהו, והם באו לידי טעות זאת ע״י זה שאינם מבינים להבדיל בין הזיה (איללוזיאן) ובין הדמיון היצירי (שאַפפערישע פאנטאזיע, творческая фантазія).

ההזיה אמנם היא נקודת־הנגוד של השכל ומזקת מאד לאדם, אבל הדמיון היצירי מביא, כאמור, ברכה מרובה לאדם.

נראה אפוא על ההבדל שבין הזיה ובין דמיון יצירי.

(סוף יבא).

ריזן, י. י. גלס.

השיטה השֵמית והקולית בקריאה.

א) השֵם שיש לאיזה עצם, ענין, חפץ, ואות, תעודתו לחזק בזכרון את צורתם, וגם לבצר להם בנפש מעמד בולט וקיום חיוני. לפיכך השם של האות כשהוא תופס מקומו במוח הילד, מסתמן על ידי זה גם ציור האות בדמיונו, בגבולים מסוימים, נבדל משארי האותיות שהברתן דומות להברתה, כדי שהילד לא יחליפנה באחרות.

ע״י השיטה הקולית, מקבל המוח אמנם צורת האות בנקל, אבל היא יכולה גם להתטשטש מהרה.

ב) יש אומרים, כי לידי החלטה זו באים רק האנשים שלמדו בעצמם את האותיות לפי השיטה השֵמית, מפני שהרגלם בה מכריחה אותם לחשוב ככה, אבל טענה זו, כמשפט כל טענה, אינה סותרת את העובדה הפסיכולוגית, הנותנת צדק למשפטי המחזיקים בשיטה השמית. ואם יש במשפטם גם ממה שהורגלו לזה, אין בו אלא הנסיון אשר יטם לצדד בזכות השיטה השמית, וגם ל ה ר ג י ש בהתועלת שיש בה.

ג) ראוי לבעלי שתי השיטות האלו לתת את

לבם לחקור: אם השמות שקראו להאותיות באו לרגלי התפתחות החנוך, או להיפך, כי — התפתחות החנוך תהיה — את אשר נחליף את השמות בשטה הקולית. דומה, שמן הנמנע לבוא בזה לידי הוכחה מוחלטת, מפני שאין לנו תעודות קדמוניות שיורו לנו בציונים וסימנים היסטוריים, באיזה דרך הלכו בני אדם לגלות את הכתב. וכאשר לא נוכל לדעת את כל הגלגולים והמהפכות שקדמו לאותו המעמד שנתאבן ונתקבל עד כי לא יוסף להלוך הלאה, מוכרחים אנחנו לפנות אל השערות וסברות פסיכולוגיות. אבל אם נפן אל ההשערות נדע מראש, כי יש אפשרות לבריאות שיטות הרבה שכל אחת תהיה ישרה וצודקת בעיניה לפי נטיתה. לפי ההשקפה השטחית דומה, שאין דבר יותר נכון מאשר להחליט, כי בתחלה קראו בני אדם את האות לפי הברתה ולא כנוה בשם. כי לא יצויר שבזמן שיצרו כתבה של ההברה, קראו את האות בשם השונה מקול הברתה. ודבר זה מצטדק מאליו, עד כי בטולו הוא מן הנמנעות. אבל בכ״ז יש אמנם אפשרות להוכיח, כי האדם הקדמוני, לבעבור תשמר האות בזכרונו, אנוס היה לכנותה בשם, וקראה בשם תמונת האות וציורה.

ד) בידינו ישנן תעודות המוכיחות רק זאת: כי מטבע נפש האדם הוא, שאם מושגיו הפשוטים מתפתחים ובאים לידי מושגים מורכבים, הוא משנה, מסבת צורך נפשי נעלם, את הכינוי הטבעי אשר למושגיו, ונותן להם ציונים או שמות שאינם דומים אל המושג המצוין, או זר ורחוק ממנו. הפורמלים שבהגיון, בהנדסה, בחימיה, במוזיקה, ועוד, המה לנו לאות, כי מטבע הנפש לבקש לסגל לה את מושגיה המורכבים באמצעות ציונים ושמות מלאכותיים, עד כי ע״ז נהיה הקושי הנמרץ בחכמות הלמודיות והעיוניות להיותן נשגבות מבינת ההמון.

העובדה הזו מחזקת את ההשערה, כי בתחלה קוראים בני אדם כל דבר כפשוטו ומשמעו, ורק כשמושגיהם, בידיעות הדברים האלו מתפתחים, המה בוראים להם ציונים וסימנים להכיר באמצעותם את מושגיהם על אדותם. ובכן קרובה יותר אל האמת ההשערה, כי בתחלה נקראו האותיות לפי קול הברתן, ורק בהמשך הזמן, כשבני אדם הלכו הלוך והשתלם בידיעות הברותיהם, מצאו ה כ ר ח לכנות את האותיות בשם. נמצינו למדים, כי השמות שנתנו להאותיות היתה התפתחות והליכה לפנים. וטוב לחקור את הסבות המכריחות שקדמו לאותה ההתפתחות.

ה) אם נעיף עין על הא״ב נראה, כי אמנם קדמו סבות מכריחות לקריאות האותיות בשם. והשמות היו לתולדה מחויבת מאותן הסבות. בהסתעף והתרחב ההברות, הוכרחו בני אדם להניח אותיות רבות שהברתן דומות זל״ז; ומובן, כי להבדיל אות מאות הדומה לה בהברתה, היו אנוסים ליחד לכל אות שם אחר. ואם אל הסבה הזאת נצרף גם מה שראינו, שיש בנו נטיה נפשית לתת למושגינו אות וציון בכדי שיהיה להם קיום אורגני, חיות ונשמה; או אולי מפאת חוש טבעי, תחוש הנפש כי ע״י נטיתה זו נשמרים בה מושגיה להיותם נזכרים לארך ימים, ומקילה עבודתה בשמירתה אותם, לכן הוכרחו בני אדם לבדות להם מלבם שמות, לקרוא בהם את האותיות.

באופן זה מתברר לנו, כי השיטה השמית היא היותר שלמה ומשוכללה, מפני שיסודתה — בהתפתחות והשתלמות האדם.

ו) אצל העמים זולתנו למדו הילדים בתחלה גם הם את הא״ב באמצעות השיטה השמית, ועתה נתחלפה בשיטה קולית; ומובן כי הנסיון הורה אותם כי השיטה הקולית טובה וקלה ונוחה לילדים. אולם עלינו לדעת: א) כי הא״ב שלנו עשיר מאד באותיות שהברתן דומה זל״ז, וכמעט החצי ממנו הוא מאותיות כאלו: אהע; ב (רפויה) ואו; ט ת; כּ ק; ס ת. ב) גם אצלם נקראה אות אחת משתי איתיות, שהברתן דומה זל״ז, בשם בפני עצמו. ג) אצלנו מכריחות גם הנקודות שנקרא את האותיות בשם. ד) עלינו לשים לב, כי שפתם חיה בפיהם, וע״י הקריאה התמידית בה האותיות נשמרות מאליהן במוח הילדים, אבל אצלנו לפי מצב שפתנו בחיינו הנוכחיים, חובה עלינו להזק את זכרון האותיות במוח הילדים, שיזכרו אותן לארך ימים. גם לאחרי שיחדלו להגות ולקרוא בה. ולמען השג את המטרה הזו, אין אמצעי טוב מאשר ללמדו בשיטה השמית, כנ״ל. —

ז) בעיני חשוב מאד לדעת תשובה ברורה על שאלה נכבדה בעיני, שלפתרונה אפשר לתת שתי תשובות, שכל אחת תתנגד לחברתה.

ידוע, כי הגדול הוא בעיני הילד לבר סמכא. וכל מה שהגדול אומר נחשב בעיניו לדבר אמת לקבל אותו בלי כל הרהור וספק כלל. הילד חושב, כי כל מה שהגדול מחליט מחויב להיות לודאי. ומשעבד

א"ע לחשוב כי הדבר אמנם כן הוא. ואפילו בדבר שיש להתפלא עליו, וכיד כשרון תבונת הילד יש אפשרות לעמוד על פליאותו, אין הילד מתפלא עליו; כי כשהוא שומע תשובת הגדול, גם אם התשובה בעצמה היא יותר נפלאה, וחדל מהתפלא, והוא מקבל את הדברים כמו שנאמרו. זהו הסוד שהילד מקבל ממלמדו את כל אשר יורהו; מפני שהילד מצמצם את פליאתו הפנימית (שיש לה, בלי ספק, מציאות בסתרי הנפש) ומקבל כי קמץ אלף מחויב להיות אָ. וכדומה וכשהוא מתרגל למושגים אלה, תכחדנה פליאותיו הנסתרות לאט לאט מאליהן.

אבל גם לקבל לדעת את הקריאה באמצעות השיטה הקולית, מן הנמנע לקבלה ולדעתה מבלי אשר ישעבד הילד א"ע להאמין בכל מה שלמדו מורהו לקבל ולדעת. מן הנמנע שלא יתפלא הילד בשמעו את החלטת מלמדו כי א + ָ = אָ, וכי אותה „א" בעצמה אם היא א + ֶ = אֶ וכו' וכו'.

עתה תבוא שאלתי: איזו משתי ההחלטות האלה צריכה להיות בעיני הילד לנפלאה ביותר? במלים אחרות: לאיזו מן ההחלטות האלו אנוס הילד לשעבד יותר את חופשתו שיש לו בכח השופט שלו; וגם להכחיד מקרב נפשו ביתר עז את חפצו ונטיתו לבקש לשפוט את כל דבר לפי רוחו?!

דעתי הפנימית היא: כי לקבל הדבר שאות „א" עם ָ = אָ, וכי גם אות זו בעצמה בבואה עם ֶ = אֶ, לפי השיטה הקולית, שוללת יותר את החופש מכח השופט שבילד. כי אם הילד יודע את „א" בשמה אלף, נעשית האות, ע"י שמו, לעצם מיוחד, שהוא כביכול כדבר ממשי בדמיון הילד, ולא יתפלא אם העצם שהוא „אלף" יכול לקבל הברות הרבה; כי כשם שיכול להיות קמץ אלף = אָ, כך יכול הפתח לעשות את „האלף" = אַ. אבל אם האות „א" היא בעיניו אך הברה ידועה ולא כלום, ואין בה כל שום ממשות אחרת, יש אפוא מקום לילד להתפלא מאד על הדבר המוזר, כי הברה זו יוצאת להברות הרבה מאד. מה שהנסיון התמידי והרגיל, שיש בו באמצעות חושיו מהסביבה, שהוא יודע ומכיר, מכחיש אותו בהכחשה נמרצה. ומובן כי בזה שוללים מילד את חופשתו לבקש לשפוט כל דבר לפי ראות עיניו! לא כן הדבר אם האות „א" ידועה לו בשם „אלף", שאז נחשבת האות „א" בעיניו כבריה ממשית, ולא יתפלא אם הבריה הזו יכולה ללבוש ולפשוט צורות

הרבה. ואין אנחנו שוללים מן הילד את כח כשרונו, שיש בו ושנחוץ לו מאד, — לבקש לשפוט כל דבר חפשי בלי כל שעבוד עצמו.

ח) אינני מזלזל בשאיפות המתקנים להקל מילד את עולו הקשה, ששמים עליו, כשמורים אותו את האלפא ביתא בשיטה השמית; השמות שהקדמונים קראו להאותיות אינם הולמתן; הם כבדים וקשים מנשוא; מוח הילד הרופס אינו סובל אותם, והוא מקבלם בקושי גדול. ומה טוב היה אם במקום השמות הישנים הנהגנו שמות אחרים, שיהיה בהם גם מסגלות השם וההברה ביחד.

לא טוב להרוס את כל אשר בנו והקימו דורות ראשונים. המהרסים המה אמנם בעלי גאוה במדה מרובה, ומביטים מגבוה ובשאט בנפש על הבלי הראשונים; אבל הם במדה זו בעצמה, גם חסרי דעת ולב. האנשים שיודעים ללכת בארח מדעי, מבינים היטב את השגגה המכשלת אותנו, כשאנחנו נבהלים להפוך את אשר הקימו הראשונים בעמל רב, מבלי שום לב, כי הם קנו את נסיונותיהם ביגיעות והשתדליות גדולות. ההתפתחות וההתקדמות האמתיות הן התקונים, ההשלמות, והשכלולים שחסרו עוד בדרכי הראשונים. אבל ההריסה הגמורה מביאה רק להריסה בלבד, ולא מביאה כל תועלת.

ישראל יוסף סירקים.

מוהליב, פוד.

*

הערת המערכת. — הדפסנו את המאמר הזה לא כדי להוכיח, „כי השיטה השמית היא היותר שלמה ומשוכללה", כחפץ המחבר הנכבד, כי אם בשביל להראות עד כמה גדול כחו של „הישן המוסכם והמקובל" אצלנו, עד שבכל היותו חסר טעם והגיון ונעדר התועלת, וגם גורם הפסד וקלקלה, כאשר יורה הנסיון, עוד הוא מוצא לו סמוכים גם בהגיון, גם בפסיכולוגיה, גם בתורת התפתחות האדם; וכל זה למה? להוכיח בעליל „שלא טוב להרוס מה שבנו והקימו דורות ראשונים".

והנה אף על פי שכמעט כל דברי המאמר מוכיחים בעצמם את ההפך ממה שרצה כותבו הנכבד, מכל מקום אנו מוצאים לנכון להעיר עליו בדברים אחדים:

א) המחבר מחליט, שהשמות של האותיות הם „פרי ההתפתחות וההליכה לפנים". נמצינו למדים מזה, שהשיטה הקולית היא — נסיגה לאחור! אבל הן נבואותיו של ישעיהו ווכוחיו של איוב הרי הם בודאי פרי התפתחות גדולה של רוח האדם. הימצא אפוא המחבר הנכבד לטוב להתחיל עם התינוקות את הקריאה המובנת בספרים אלו, ומי שבוחר להתחיל מיהושע, למשל, הריהו נסוג אחור?! כמדומה, שמדת ההתפתחות של התינוק המתחיל היא פחותה הרבה מהתפתחותו

של יוצר האותיות, סימני ההברות, ועל זה האחרון אומר המחבר הנכבד, ש„לא יצויר שבזמן שיצר כְּתָבָהּ של ההברה יקרא את האות בשם השונה מקול הברתה"; ומדוע אפוא יצויר, שהתינוק המתחיל יבטא בשפתיו שם, או יותר נכון, שני שמות, שהם שש הברות שונות: קָ-מַ-ץ אַ-לֶ-ף כדי לבטא הברת אָ? אם ההתפתחות היא שהביאה לקריאת שמות לאותיות, הנה לא בשיטת ההוראה לתינוקות באה „התפתחות" זו, כמו שההתפתחות שהביאה את ספרי ישעיה ואיוב לעולם אינה בשביל התינוקות.

ב) המחבר הנכבד מוצא, כי „מן הנמנע הוא שלא יתפלא הילד בשמעו מפי מלמדו (על פי השיטה הקולית), כי הברת „א" + ָ = אָ ואותה הברת „א" בעצמה, כשהיא א + ֶ = אֶ", דבר „שהנסיון התמידי והרגיל שיש בו, באמצעות חושיו מהסביבה, שהוא יודע ומכיר, מכחיש אותו בהכחשה נמרצה". ובאמרנו זאת לילד „אנו שוללים ממני את כח השופט שלו". (מכלל דברים אלה משמע, שהברת בּ + ָ = בָּ, או ל + ְ = לְ וכדומה מובנות היטב לילד בעזרת כח השופט שלו). לא כן — אומר המחבר הנכבד — אם האות „אלף" היא בעיני הילד „כבריאה ממשית" וכן גם כל יתר ההברות הן „בריאות ממשיות", אז מקבל הילד את „גזרת" המלמד „בלי כל הרהור וספק כלל", כי „הבריאה הממשית שקוראים לה „אלף", כשהיא מזדוגת עם „בריאה ממשית" אחרת ששמה „קמץ", אז צריך לצעוק: אָ! ואם היא מזדוגת עם „בריאה ממשית" אחרת ששמה „פתח", צריך לצעוק: אַ! וכמו כן עם כל „הבריאות" המשונות וזווגיהן השונים.

ואם ישאל השואל: הן „הנסיון התמידי והרגיל, שיש בו באמצעות חושיו מהסביבה, שהוא יודע ומכיר, מכחיש בהכחשה נמרצה" את הצורך לצעוק פעם אָ — ופעם אַ, ופעם דָ ופעם גַ! יענוהו, כי „הילד מצמצם את פליאתו הפנימית" והוא „חושב, כי כל מה „שהגדול" מחליט מחויב (!) להיות לודאי". ובכן „אין אנחנו שוללים עוד מן הילד את כח כשרונו, שיש בו ושנחוץ לו מאד, — לבקש לשפוט כל דבר חפשי בלי שום שעבוד עצמי."

הדברים האלה אינם צריכים באור...

עלינו אך להעיר, כי על פי השיטה הקולית אין מתחילים כלל מהברת האות א', כי אם מן האותיות שהברתן מורגשת כהברה מובדלת מן הקול הפשוט שסימנו „א" ושזִוּוּגָהּ עם התנועה מובנת לילד על נקלה, ואך אחרי שהוא מסגל לו ידיעת צירופי האותיות עם התנועות השונות, מראים לו סימן הקול הפשוט „א" וצרופיו עם התנועות, דבר שיובן לו אז היטב.

בכלל מעציב הוא לראות, כי שיטה זו, שבינינו איננה עוד במציאות, ואך „זכר הסטורי" נשאר לה מן „הימים הראשונים הטובים", — בינינו היא חיה וקימת בעה"ש ורוב מלמדינו עודם מחזיקים בה ועוד יש אנשים המחיבים את קיומה בדרך „המחקר"...

הקריאה העברית.

(המשך).

מאמרי הענין. מלבד תועלת הידיעות, כשהן לעצמן, ירגילו מאמרי הענין את הילדים להביע בפשיטות ובברור את הרשמים הפשוטים אשר יגיעו אליהם על ידי התבוננות נכוחה אל המציאות הסובבת אותם. במאמרים כאלה ידובר על אודות העצמים, שהילד רואה או שזה לא כבר ראה אותם, עד שהוא יכול לזכרם לכל פרטיהם. ואמנם פרשת עצם כזה, הנמצאה בספר, בודאי איננה דומה בכל אל אותו העצם, שזכרו קיים בלב הילד, או שהוא עומד לנגד עיניו; אבל מן ההבדל הזה תִּוָּלֵד אפשרות ההערכות הנכוחות והמדויקות; וההערכה, היא הַשְׁוָאַת העצם אל מושגו, או עצם אל עצם אחר, הוא התרגיל היותר טוב, המפתח והמציב את גדרו של הכח החושב. „אשר כשהוא לעצמו אינו אלא הכשרון להעריך ולדמות" (אושינסקי). ממאמרים כאלה צריכים להרחיק כל ציור מליצי ויפוי שהוא רק מכביד על הילד ואינו מוצא חן בעיניו כלל. ככל אשר תרבה התפתחות הילד, כן יוכלו הספורים להיות יותר מורכבים ויותר מרובי ציור; אך ככל אשר יצער הילד, כן תכבד עליו מלאכת הקריאה וההבנה, וכן צריכים המאמרים להיות יותר קצרים, פשוטים וקרובים לענינם המבוקש בהם.

מאמרי הענין יתנו חומר רב ערך לתרגילים מכל מין בע"פ ובכתב, להערכות, למוצאי־דבר, להכללות ולהחלטות. בקרא הילדים, למשל: „תולדות הבגד"

או „תולדות ככר הלחם" יפקוד המורה עליהם להרצות בכתב את תֹכן מה שקראו, או למנות את כל הכלים, שבהם ישתמש העובד לכל המלאכות הדרושות עד העשות הבגד או הלחם; ועל ידי שאלות נכוחות ונאותות יביאם לידי התבוננות מה גדולה יגיעת העובד עד הכינו את אלה הדברים הנחוצים מאד לאדם, ויעורר בקרב הילדים חבה לעובד העני וחפץ לעבודה בכלל. גם היה יהיו מאמרי הענין לחומר להשתמש בהם ללמוד הלשון, פשיטות השפה, שדרך מאמרים כאלה להכתב בה, תתן האפשרות לדלות מהם את התמונות הדקדוקיות השונות. או, בכלל, להשתמש בהם לתרגילים שונים בדקדוק.

מ א מ ר י ־ ח י י ם. למאמרים שתכנם ארחות חיים יחשבו: א) המאמרים המתארים היי אנשים, ומחזות שונים מחיי הילדים והגדולים, ממצב האנשים המשפחתי והחברתי; ב) ספורי העם וזמירותיו. ג) שירים נבחרים מראשי המשוררים של האומה, הערוכים להבנת הילדים לפי שנותיהם. ד) משלי־שועלים — גם אלה לפי בחירה מדויקה. ה) משלים, פתגמים והלצות, ו) חידות, ז) וחדודי ניב.

ת כ ל י ת מ א מ ר י ה ח י י ם — לנטוע ולפתח בלב הילדים השקפה מוסרית קבועה על העולם ומלבד כל זה, בהביאנו אותם לידי מדה זו, שיעריכו מה שקראו אל מה שראו, או התבוננו בחיים, אז נועיל להתפתחות הסתכלותם ולחדוד כשרון כח־החושב שלהם; יען כי להעריך עצם או חזיון אחד אל רעהו, דרוש לא לבד לזכור את סמניו העקריים של כל אחד, אלא גם להבדיל בין כל אחד מהם, להקבילהו ולהעריכהו אל אותו הסמן, אשר בעצם, או בחזיון, השני; דרוש גם לחלק את הסמנים האלה למערכות על פי השתוותם או הבדלם המונח ביסודם. הערכה כזאת, שיעריכו את ענין־הקריאה אל המציאות, ובקורת נאמנה של כל מה שנאמר בספר על ידי העובדות שבחיי המציאות, תרגיל את הילדים למבחן ולנתינת הערך הראוי לעובדות.

א ג ד ו ת ו ז מ י ר ו ת. עמנו עם עתיק, אשר תקופות רבות עברו עליו במשך ימיו הארוכים, וכל תקופה ותקופה השאירה לנו לזכרון המון אגדות שהיו מסופרות בפי העם ימים רבים ואחר כך נאצרו למשמרת בספרותנו. אמנם, לא כלן, רק חלק גדול מהן. האגדות מפוזרות בכתבי הקדש, בתלמוד, במדרשים ובספרות הרבנית, הקבלית והחסידית. שונות ומשונות הן זו מזו בסגנוני לשונן ובציוריהן, אך בכלן עוברת רוח אחת, היא רוח לאומנו והיא מחיה את נפשנו ומעוררת בקרבנו רגשי אהבה וחבה לאומתנו. נושאי האגדות הם מאורעות חשובים, או אנשי־שם אשר גדלה השפעתם על עמנו ועל קורותיו. מימי שבתנו בשלוה בארצנו לא תמצאנה בידנו (בערך אל המאוחרות) הרבה אגדות, אבל תחת זה רבו הספורים מימי החורבנות והפולמוסין, מימי הגלויות והגירושין, מימי הצרות התכופות והעלילות הרעות שאז נולדו גם אגדות־החזיונות לימות המשיח.

ביחוד מושכות הלב האגדות על דבר קדושינו אדירי האמונה, מרעישי העולמות העליונים בתורתם, בחסידותם ובאהבתם לעמם, היא האהבה, אשר בהִשָׁבת תקפנו המדיני, הצטמצמה רק בקנייני הרוח. הרבה אגדות מגשימות את שאיפת האומה בזמנים ידועים וזאת השאיפה בולטת מתחת מסוה הפלאות, אך יותר מכל יראה בהן הרוח המוסרי, רגש הישר, התֹם, הענוה והצדק ובגלל התכונות היקרות האלה ראויות הן האגדות גם למתחילים. רק מאד יש להזהר מתת לפניהם אגדות מפליאות יתר מדי בנסיהן אשר למעלה מהטבע, בכדי שלא לעורר את דמיונם יתר על המדה. למען המתחילים יש לבחור את הפשוטות ביותר, ואולם אל נא יְשַׁנו הרבה את סגנונן מכפי שהוא במקורו הראשון, רק ישתדלו לתתן כמו שהן במקום שאפשר. הספר כ ל א ג ד ו ת י ש ר א ל, אמנם, אינו ממלא אחרי התנאי הזה, אך מכל מקום נכבד ערכו מאד למען הנערים כי ימצאו בו חפץ ועונג רב, ורק למען הילדים יש לבור מתוך הספר את האגדות הראויות לקריאתם.

זמירות־עם בעברית אין לנו, יען כי דבר זה נמנע הוא בשפה בלתי מדוברת. על כן נחוץ למלא את החסרון בשירים קלים ונוחים מאד של המשוררים החדשים, אשר חברו שירי ילדים, וגם לבחור מקומות קלים משירי משוררים נשגבים. תכן השירים צריך להיות תשוקה לעבודה וללמוד, אהבת הורים ומורים ושעשועי ילדים.

מ ש ל י ש ו ע ל י ם. בתקופותינו הראשונות, בהיותנו עוד עם בארצו, נתחברו גם בעמנו משלים לקוחים מהטבע הסובב אותו, מהדומם, מהצומח ומהחי; שרידים מהם עוד נשארו בכתבי הקדש ורבים הם באגדה שבתלמוד ובמדרש, אך הנמצא הוא רק חלק קטן מאד מזה שהיה ואבד. כן אבדו שלש מאות משלים של רבי מאיר ונשארו רק שנים מהם. אולם, אם במשך הדורות נשתנתה צורתם הטבעית של משלינו, בכל זה עוד ילמדו חכמינו את עמם דעת

וארחות חיים על ידי משלים לקוחים מתנאי הסביבה שהקיפה אותם. נודע בישראל שם הממשל הנפלא המגיד מדובנא, אשר משליו ינשאו על שפת כל, והמה באמת מחוכמים וחריפים להפליא, אך הם אינם **משלי שועלים**, כי אם **משלי סוחרים** — זהו שמם הנאוה להם. גם להם יש ערך חנוכי לעמנו שהיה ובודאי עוד ימים רבים יהיה עם־הסוחר. לדעתי, אין לבעט בכל מין שיהיה מהמשלים, ובלבד שלא יהיו ציוריהם מוזרים ולקוחים מסביבה זרה לילדים. על תכנם לא אדבר, זה ידוע וברור, כי צריך להיות לפי בינת הילדים ולא נשגב ממנה; אבל עריכתם בספר קריאה למתחילים צריכה להיות בשפה פשוטה וברורה ומבלי שיכתב תחת המשל למוד המוסר המוצא ממנו, כי למצא את כונת המשל צריכים התלמידים בעצמם על ידי שאֵלות־מְנַהלות שישים המורה לפניהם. ובאופן זה ישאר הלמוד, היוצא מהמשל חקוק בלבם, כמו כל עבודה עצמית, המשארת רושם קיים בנפש; לא כן אם יתנו להם משל, שכבר נגמר ומוצא דברו כתוב בצדו, אז רק עבור יעברו עליו פעם אחת וזכור לא יזכרוהו עוד.

משלים פתגמים והלצות. בכל ספרי קריאה יש מקום גם למשלים, לפתגמים והלצות ולחידות, הערוכים אחרי כל מערכת מאמרים ומקבילים לתכנם. המשלים והחידות יציעו שאלה שכלית לא גדולה, אשר על הילדים לפתרה על ידי עצמם, או בעזר שאלות־מנהלות של המורה. לכחש בתועלת השאלות ממין זה כמעט אי אפשר. במשל יאצר, כרגיל, איזה מוסר או כלל, שכבר הגיעו אליו הילדים ע״י הקריאה המכֻוָנת שקראו את המאמר הקודם, ואשר יסכון להם לכל עת מצוא (**הפתגם** הוא דבור קצר בפי בני אדם — אמרי אינשי — מגדיר בדרך החדוד איזה ענין או השקפה, **וההלצה** היא הפתגם שיאמר בבדיחה). אך החידה תציג בתמונה מצומצמה וברורה את הסמנים שתפסה בטוב טעם מאיזה עצם או חזיון, אשר על פיהם יחפשו הילדים את אותו העצם או החזיון. שני המינים האלה הם ענין טוב מאד לקריאה המבוארת.

במשל עפ״י רוב יש שני משמעים: פשוט ומָשאל, ולזה האחרון ערך חשוב ביותר, יען כי, בעצם, רק למענו חובר המשל. את הפשוט לא יקשה להבין, אך המשאל, הוא פשוטו של המשל, אשר ילקח להשתמש בו לכונה אחרת לעת־מצוא במקרי החיים, אי אפשר לו מבלי באורים ושאלות מצד המורה.

המשלים: „נוצר תאנה יאכל פריה״ „הזורעים בדמעה ברנה יקצרו״ „יקר המשי ללובשיו״ (מלונא אלבישיהו יקירא) „לולא הרימותי לך החרס, לא מצאת המרגלית תחתיו״ (אי לאו דדלאי לך חספא, לא אשכחת מרגניתא תותיה) „קדרת השותפים איננה חמה ולא קרה״ — אפשר שיהיה פשוטם מובן לילדים בלי עזר מן הצד. אבל ההשתמשיות בם לכונה אחרת במקומה הנאות דורשת השתתפות המורה, אשר למען באר את כונתם השאולה של המשלים, עליו לגשת אל הדמיון וההשואה. המשלים שבמשלי בן דוד ובכל המקרא הם כמעט כלם למודיים, ועפ״י הרוב עם כל עמקם אין בהם ציורים משאלים בה במדה שנפגש במשלי בני אדם. קרובים יותר לפתגמים (לאמרי אינשי) ולהלצות הם המשלים המפוזרים בש״ס ובמדרשים, כי אותם חוללה רוח העם על פי מקרי יום יום בעולם המעשה, ואולם אלה הנמצאים בתנ״ך קרובים יותר להיות הקרי לב חכמים. הרוב בהם מחוברים ממשל ונמשל ועל כן גם את משמעם הפשוט לא יבינו המתחילים מעצמם. למשל „זורע עולה יקצר און״, „מים עמוקים עצה בלב איש״. ויען כי עמל כזה בכל אופן איננו קל, על כן טוב לבחור לילדים מתחילים בשנת ביה״ס הראשונה רק משלים כאלה, שמשמעם פשוט מאד, למשל: „בן חכם ישמח אב״ „הולך את חכמים יחכם״ „רב אכל— ניר ראשים״ „בלב נבון תנוח הכמה״. לפי מדת התפתחותם של הילדים אפשר יהיה לתת להם משלים יותר קשים, ואז יש להשתדל להרגילם שישכילו להשתמש בהם בכל מקרי החיים השונים.

מלבד התכן של המשל יש לשים לב גם אל תבניתו. יש משלים המביעים רעיון ידוע בתמונת התולים, שבכלל איננה מושגת לשכל ילדים מתחילים המבינים הכל רק כפשוטו. להם יקשה להבין את הנאמר בם שלא ע״ד האמת. ועוד יכבד על המורה להבינם כי במשל זה נאמר כך ומשמעו אחרת. ועל כן יש לזנוח משלים כאלה, כעין: „אכול שתה, כי מחר נמות״, „המות רופא לכל מחלה״, „מקום השר אֵנוֹ שָׁם, תלה הרועה תרמילו שם״ (באתר דמרי ביתא תלא זייניה כולבא רעיא קולתיה תלא). גם צריך להמנע ממשלים שאחד מהם סותר את השני: „פלס מעגל רגליך וכל דרכיך יכנו״ „מה׳ מצעדי גבר ואדם מה יבין דרכו״.— „חכמים יצפנו דעת״ „פי צדיק ינוב חכמה״. — „אשרי אדם מפחד תמיד״ „אמר עצל ארי בדרך.״ — „אל תען כסיל״ „ענה כסיל״. משלים מתנגדים כאלה כל

אחד ואחד ראוי למקומו ולשעתו ובמשלי בני אדם
יש הרבה כמו אלה. שני משלים סותרים זה את זה
בודאי לא ישמשו במקום ובזמן אחד, ועל המורה נטל
לבאר לתלמידיו מתי יצדק משל זה ומתי יצדק הפכו;
אך באורים כאלה מוקדמים עוד בשנת־הלמודים הראשונה.

חידות. חידות כמשמען וכמובנן בימינו לא
נשארו לנו כמעט מאומה מספרותנו הקדמונית, ולתועלת
המתחילים בבתי הספר דרוש לחבר או לתרגם מספרי
העמים. כל חידה צריכה שתצטיין בקוצר מליה ובכוונה
אל הסמנים העקריים, שעל פיהם יוכּר העצם נושא
החידה. למשל: „בשמים חור ובארץ חור, בתוך מים,
אש ואור" (מחם). אך טובה גדולה היא לבור חידות
כאלה, אשר תתכן עליהן לא רק תשובה אחת, כי אם
תשובות אחדות שונות. שאלות בלתי מוגבלות כאלה
תנתנה לילדים גם בחשבון ועליהן יבא פתרונים אחדים
שונים זה מזה בתכנם, אך כלם כאחד נכונים. למשל
על החידה הידועה: „בלי חלונות בלי דלתים, והבית
מלא רבותים", אפשר שיהיו פתרונים אחדים. האחד
יאמר, כי זה קשוא, השני: דלעת, השלישי: אבטיח
והרביעי: ראש של פְּרָגִים — וכל התשובות האלה
במציאות נאמנות הן, כי יוצאות הן בסדר הגיוני מתנאי
השאלה. חשובות ומביאות תועלת הן חידות כאלה,
בגלל אשר פותריהן ילמדו על פיהן להכיר לא רק
את סמני העצם האחד, כי אם סמני עצמים אחרים
הדומים זה לזה ולהביאן במערכת עצמים אחת, ובזה
יש מזון לכחם־החושב והשופט להקביל ולהעריך ולשפוט
מישרים.

את החומר ללמוד השפה בין מצדה הדקדוקי
ובין מצד התפתחות כשרון הדבּור לילדים, יתן כל מאמר
מספר הקריאה: מאמר־חיים או מאמר־עניני, מליצה
ושיר, וגם משלים פתגמים וחדודי ניב, וכן השאלות
המוצגות בסוף כל מאמר, שבהן יְדֻלֶּה התוכן מכל
הנאמר ואשר עליהן צריכים התלמידים לענות תשובות
מלאות ומבוארות היטב. בקרא הילדים איזה מאמר,
אז ממילא יזכרו מלים שונות ואפני דבור ונמצא כי
בזאת הם מעשירים אוצר שפתם. בשיחתם על פה
עם המורה על אודות תוכן מה שקראו יסכינו לענות
תשובות מדויקות, ברורות ומפורשות על השאלות
המוצעות לפניהן בתמונות שונות, ובספרם בלשון צחה
כל תוכן המאמר — הם מציעים מחשבותיהם באופן
הגיוני ערוך ומסודר. בהביטם אל צורת המלים וגם
בעזר תרגילים אחרים, שעליהם ידובר במקומם, יכירו
המתלמדים את מבנה כל מלה ולמדו לכתוב כמשפט.
גם המבטא הנכון וההטעמה הראויה יקנו ביחוד ע"י
קריאת מאמרי־חיים, שבהם יש מקומות ערוכים בתבנית
שיחתית. משלים, פתגמים ולפעמים גם חידות יהיו
למופת בקצורם המביע הרבה, בתקפם, ולפעמים גם
בתכונתם המציירת. על כן למוד ילמדום הילדים על פה
כמו את שירי המשורים הנשגבים ושירי הילדים, אשר
מבלעדי זה גם יפתחו בקרבם את החוש הפיוטי,
השאיפה לכל יפה, יחד עם התפתחות החוש המוזיקלי,
המעובד על ידי מדת החרוז והשתוותו. חדודי הניב
תכליתם להרגיל לשון הילדים להתגבר על הבטויים
הקשים שבהם תעצר הלשון ותכשל עד כי יתפרץ
שחוק מפיות הילדים. בחדודי הניב תפגש, כרגיל, אות
אחת נכפלת כמה פעמים. למשל: פקוק הבקבוק
בפקק. התנגשות הפ' והב' בק' הנכפלת כמה פעמים
תכביד על הקריאה.

החומר לקריאה המבוארת, המאוסף אל מבחר
ספרי הקריאה, היה יהיה באותה שעה גם לחומר הגון
מאד ללמוד הלשון. רק דרוש להבין איך להשתמש
בו לתכלית זאת ואיך להוציא מכל מאמר את כל מה
שהוא יכול לתת למתלמדים על פי תכנו וגם עפ"י
תבניתו. ידיעת התוכן עם ידיעת התבנית צריכות לבוא
במדה שוה ואחת לא תסיג גבול רעותה. סדר הלמוד
הישן פתח בקרבנו את ידיעת התוכן והזניח את למוד
הלשון. אך גם למוד הלשון בלי דעת התוכן איננו
מביא ברכה. לכן יש להזהר מנטיה לצד אחד משני
אלה, כי נטיה כזאת, מלבד מה שהיא מזקת להתפתחות
הילדים, שטתה כוזבת מאד.

חלוקה אחרת לחומר הקריאה. אם
אמנם כי כל המאמרים שבספרי הקריאה נחלקים, בכלל,
לשני מינים: למאמרי ענין ולמאמרי־חיים, — הנה
החלוקה הזאת היא רק מצד מהותם של המאמרים
וגם לפי תכונת בירוריהם ועבודם על ידי המורה
והתלמידים, כמו שיבואר בפרק הבא. ואולם, מצד
אחר, אם נשים לבנו אל דרישות החנוך, וראינו כי
יש לחלק את כל החומר של מאמרי שני המינים
האמורים חלוקה אחרת, אשר היא תהיה לקנה המדה
למפלגות השונות, כל אחת לפי רוחה ודעותיה, למוד
על פין את כמותם ואיכותם של המאמרים בספרי הקריאה.
החלוקה היא כך: א) מאמרים אשר תוכן רצוף רגש
מוסר־דתי ולאומי. ב) שתכנם ידיעות מועילות מהטבע,
ידיעות חשובות מדברי ימי עמנו וידיעות נחוצות

מהגיאוגרפיה. ג) מאמרים לפתח בהם את הטעם הספרותי והחוש האסתתי.

רגש מוסרי דתי ולאומי. כל בית ספר צריך לא לבד ללמד את הדור הצעיר אלא גם לחנכו ולפתח בקרבו מדות טובות. גם כל סביבת הילד בביה"ס צריכה שתשפיע על התלמידים לטובה מהצד החנוכי. בנדון זה חשובים מאד מאמרים מוסרים־דתיים, וראוי שיקבע להם מקומם הנאות בספרי הקריאה. בהרחקת מאמרים כאלה אך יפריעו את התביעות החנוכיות של ביה"ס.

דעה אחת מתהלכת בקרבנו, שבה כמו בכל קיצוניות, תשתוינה שתי הקצוות. יש ממחברי ספרי החנוך והפדגוגים הסוברים, שאין להם למורי עברית ללמד אלא שפת עבר ודקדוקה, ומתרעמים הם על האבות המטילים עליהם בעל כרחם ללמד גם ספרי הדת, וכנגדם חרדים ורבנים בהצעותיהם לתקון הלמוד בחדרים מודים בצורך הזמן ללמוד לשון הקדש על פי המתודות הקלות, ואולם מזהירים ומזהירים הם בכל תוקף שיהיו בחדרים המתוקנים ללה"ק מורים לחוד, בתנאי שלא ילמדו אלא את הספרים והמתודות החדשים — ולכתבי הקדש וספרי הדת מלמדים לחוד. אשר רק להם המשפט להורות למודים אלה. אפשר להסכים כי בביה"ס יהיה מורה מיוחד לדיני חיי אדם ושולחן ערוך, והוא, אם יחפצו, יקרא **מורה הדת** — אבל לתת התענינות יתרה ולטעת בילדים רגש של חבה לתורתנו ולאמונתנו לא יתכן אלא על ידי למוד התנ"ך עפ"י אפני למוד מתוקנים (ובשום אופן לא ע"י האפנים הנהוגים בחדרים עד היום) ועל ידי קריאת מאמרים מלהיבים ערוכים בטוב טעם, המעדנים את הלב ומזככים את הרגש, לאלה בודאי אין רוב מלמדי־הדת הנוכחים מסוגלים, כי דרושים להם מורים משכילים בעלי טעם ספרותי, אשר יחד עם זה יאהבו את תורתם ואמונתם אהבה עזה, הם ישכילו לבאר את חשיבות כל מצוה וערך כל מנהג יפה, להעטות עליהם זיו ואור ולהראות את הצד הנשגב שבהם, את הרוח הלאומי המלא חיים ונצחיות, החודר והולך בהשתלשלות כל חוקי אמונתנו שהם חוקי חיינו, הם ישכילו לטעת בלבם את ההכרה כי למרות צורתם היבשה או העבשה של החוקים, הם בכל זאת נמשכים והולכים מראש ימות עולם בסדר הגיוני בלתי מופסק, וכי נועם להם וחן להם, כל אחד ואחד בשעתו ובמקומו הראוים גם עפ"י צורתם החיצונה, למרות המלעיגים אשר רובם לוענים

אך מבלי דעתי הבוז והשאט בנפש לכל מחמדינו הדתיים (שהם גם לאומיים) כמעט שלא בא אלא מפני קלקול החנוך, שלא טפחו ורבו את הרגש הדתי למען תכנס ותנטע בלב הילדים האהבה לאמונתנו, ומה שמראים באצבע על החדר הישן, ויש גם סופרים שמתגנעים עליו מאד, ומה שהחרדים־הנאורים מראים על הגידולים הטובים שגדל — מזה יש רק ראיה, שלמוד חוקי הדת, גם בכל מגרעותיו, בכל צנימותו ואי־טבעיותו, טוב הוא על כל פנים מחוסר־למוד כל עיקר. ואולם מי נתן לנו את כל אותם המנבלים את דתנו והמלגלגים לה ולכל חוקיה, בלי הבדל, בדור החולף? מי הביאנו לידי אותה הקרירות, אותו שויון הנפש, שבהם נמצאים רוב בני עמנו בנוגע לחבוב התורה, שע"ז דוה לב החרדים התמימים מאד? מובן, כי אלה הן תוצאות הסבות של העבר. הסברת החוקים באופן רצוי ונכנס אל הלב הרך לא היתה נהוגה לפנים — ולזה יש עתה לשים לב ביותר. יש להשתדל שלמודי־הדת יתנו טל ילדות ושקוי חיים לעֲדֶן ולהפריח רגשות הילדים באהבה נאמנה לתורתנו ולכל מחמדי קדשנו. על כן, מלבד למוד החלק המוסרי והנבואי שבתנ"ך, באופן מודרני, כפי הדרוש על פי חוקי הפדגוגיה ובדרכי למוד מתוקנים, שעליהם נדבר להלן, יש לקבוע מקום בספרי הקריאה גם למאמרים כעין אותם הנמצאים בס' „חורב" להר"ש הירש. שם יש לקבוע מקום גם לספורים מחיי קדושינו אדירי האמונה, שמסרו נפשם על קדוש השם ועל התורה והאומה ואלה הגבורים העומדים למופת ברוחם הכביר, במסירות נפשם ובקדושתם היה יהיו לאידיאל נשגב לילדינו משחר ילדותם. מלבד הקריאה בספר, ישכיל המורה לספר על פה לשומעיו הקטנים מאותם הספורים, אשר יתנו בלבם כבוד ויראה קדושה לגבורינו הנשגבים ההם, וכל אלה יספר בשפתנו אשר עוד יותר תתאהב על ילדינו בגלל הספורים המושכים־לב האלה, כמובן, לפתח את הרגש המוסרי, הדתי והלאומי באופן כזה אי אפשר על ידי מלמד חוקי הדת לבד, לפי מדרגת השכלתו הנוכחית.

הידיעות המועילות האמורות, אין הכונה שתהיה להן תכונה אוטיליטרית, מפני שאין תכליתן לחנך דוקא פועל, עובד, בעל הבית או בעל אחוזה, אלא אזרח לארצו, עבד נאמן למלכו ואדם מעורב בדעת עם הבריות. לכל אדם נחוצה דעת הטבע, על כן צריך שימצאו בספר קריאה מאמרים מידיעות הטבע. לאיש עברי בארצות הגולה דרושות ידיעות גיאוגרפיות

יסודיות מארץ מושבותיו — ולמען היותו בן לעמו צריך שתהיינה לו ידיעות מהגיאוגרפיה של ארץ ישראל ומתולדות בני עמנו, כי למען אהוב את עמנו ואת ארצנו, נחוץ מתחלה לדעת אותם. וצריך שימצאו מאמרים ממין זה במדה מספקת בספר הקריאה.

בהמחלקה הספרותית גם צורתם של המאמרים עקר, תחת אשר בהמחלקות הקודמות אין הצורה עקר.

עצם תכנם הראשי של המאמרים הספרותיים — הוא האדם עם דרכיו ומעשיו בכל מעמדי החיים השונים (הם מאמרי החיים שלמעלה). בקרוא הילדים ציורי העלילות והמעשים האלה צריכים הם בהדרכת המורה, לבאר לנפשם, הטוב עשה זה או זה, שעליו ידובר בספר, ואם ראוי לעשות כך או לא. חומר טוב לענינים כאלה יתנו משלי השועלים, המשלים והספורים. את המאמרים ממין זה אין לתאר את חחיים באופן מזהיר ומענג יתר מדי ולהסתיר מהילדים בכונה את המקרים והתמונות המעציבים, וכן אין להפריז על המדה גם מהצד השני, לאמר, להרבות בספורים מעציבים ומדכאים את עליצות לבם של הרכים. הקריאה בבית הספר צריכה לפתח בילדים רגשי אהבה וחסד לזולתם. מאמרי־החיים, שתכנם ספרותי, צריכים לתת לילד השקפה בהירה על כל אשר סביבותיו, אמונה בכחות נפשו ובאדם.

והנוגע לפרשות ולרוב השירים תכליתם להרגיל ולהסב לב הילדים אל אותם הרשמים והמחשבות השונים, שיעורר בקרב האדם הטבע, בכל צבא חליפותיו בסתו, בחרף, באביב ובקיץ. והם צריכים לפנק את חוש העדן וההתענגות על חזיונות הטבע.

מצד צורתם צריכים המאמרים הספרותיים להיות מעשה־אמן, או, למצער, נכונים. בזה צריכים לבכר את פעלי הסופרים המופתיים והקטעים מהם על כל חומר של קריאה אחר. במאמרי הסופרים המופתיים נמצא, ראשית, מערכת־סדרים וישר־הבנין; שנית, דמות בהירה, מפורשת וציורית של העצמים, ושלישית — שפה יפה ומצלצלת. כל אלה הן מעלות, שיש להן ערך מאלף גדול מאד.

אמנם, בכל מאמר שבספר הקריאה, יהי גם מדעי או מוסרי־דתי, ידרש סגנון טוב, שיועיל לחזק בתלמידים את ההרגל להביע רעיונותיהם נכונה. אחרת אי אפשר להיות. אבל בית הספר צריך לתת לתלמידים דוגמאות מן ההתפתחות היותר גבוהה של השפה, להראותם לעתים עד איזו מדה של השתלמות, של עושר ושל תוקף, אפשר להביא את הבעת הרעיונות על ידי מלים. הדיוק, הקלות והיופי הם המעלות החשובות בצורת המאמרים האלה, אשר להם יקבע מקום חשוב בכריסטומטיה למען הילדים. ויען כי במדה היותר גבוהה יושג היופי והשלמות של השפה בשיריהם של המשוררים הגדולים, ע"כ ראוי שיכבד שמם ושילמדו שיריהם. ואולם מכל מקום טוב הכל במדה ויש לבחר רק מאלה השירים הראוים להיות נלמדים לילדים. רצוי מאד, כי יאהב כל תלמיד את שפת עמו, יבינה וידע לערוך את חמודותיה המושגות לו, ולתת כבוד לשמות הסופרים, המפארים והמשכללים את ספרותנו העברית.

(עוד יבא).

בן־זאב.

רעיונות על דבר החנוך *)

(המשך).

יא.

האהבה והעקבות (קאנזעקווענץ) הן שתי מדות שאינן מתאימות תמיד זו עם זו, כי לעתים קרובות מתנגדת האחת לרעותה, והאחרונה נכנעת לרוב לפני הראשונה. לעתים קרובות שומעים אנו את האם אומרת לבתה: „חכי נא, מיום המחרת והלאה תעשי לי כזאת וכזאת מדי יום ביומו!" אבל הבת הקטנה יודעת כבר היטב פרוש האזהרה הזאת, וכי יום המחרת ההוא לא יבוא ולא יהיה. לא לעתים רחוקות

*) ע"פ פרופ' ד"ר קלנר.

אומר המורה לתלמידיו: מן היום הזה והלאה יעשה כל אחד מכם עבודה זו או אחרת; מעתה אסור לעשות עוד כזאת וכזאת; ואם יַעשה עוד כדבר הזה, אז... וכו' וכו' — אבל הכל נשאר כשהיה, ואף יעברו רגעי הזעם הראשונים יודעים התלמידים שאין להם מה לפחוד עוד. התלמידים והתלמידות כותבים כתב גרוע, משתובבים ומכים איש את רעהו בחצר בית הספר ומאחרים לבוא כאשר עד כה.

ואולם העקבות היא כח משפיע גדול שבלעדו לא יצליח שום חנוך, שבלעדיו אין כל רגשי כבוד בלב החניך למחנכו. העקבות, כתוצאה של אופי חזק וישר, מעוררת תמיד רגשי הכנעה בלב צעירים וזקנים, היא מכניעה גם את החיה ומכשרתה למטרת האדם.

אבל מה היא העקבות ובמה כחה גדול? העקבות דורשת, שכל מעשי האיש ודרישותיו יהיו על פי חוקים ויסודות קבועים, לא לבטל היום מה שצוה אתמול, ולא להמנע מלמלא מה שהבטיח ומה שאִים, ועל כן גם שלא להיות מרוצה בחצאי דברים, חצאי עבודות.

העקבות דורשת מן המורה זכרון טוב, כדי שלא ישכח כל מה שאמר והבטיח. ואולם לכל לראש מנוחת־נפש שלמה ואי־התרגשות. מה שהכעס צוה וְאִים לא תוכל הבינה השבה אחרי כן למלא כלל, או במדה שהמצוה והאיום קשים יותר מדי — וידרש אפוא לבטלם. העקבות דורשת לקמץ בפקודות ואזהרות. במקום שאתה מוצא על כל צעד ושעל גדרים וסיגים ואסורים שם רבו גם הפרצות. המורה ייעף מהר מרב עונשים והוא שוכח לפעמים בשביל הכלל את הפרטים. לסוף דורשת העקבות מן המורה שיהיה עֵר ומלא חיים ותנועה בעבודתו ושעיניו ואזניו תהיינה פקוחות תמיד.

ומה היא פעולת העקבות? — כבר אמרנו למעלה: היא מעוררת בלב התלמידים רגש הכבוד למורה. נשאלה נא את השאלה הזאת לעצמנו ונדע ונרגיש את אמתותה של התשובה הזאת. מנוחת הנפש השלמה של האדם מזכירה אותנו תמיד את הסדר הנצחי של הטבע, והמון העם נכנע תמיד לפני המושל העקבי, כאשר יכנע לפני סדרי הטבע.

העקבות היא כח מרגיל העושה לאט לאט לדבר הכרחי מה שנעשה בראשונה בלי רצון ובסרוב. היא מקמצת הרבה דברים בחיי בית הספר ומקַלָה קיום כל הסדרים הנחוצים בהנהגתו.

יב.

והעקבות נחוצה ביותר לבית הספר שלנו, במדה שבתי ההורים והנוכם חסרים אותה, לדאבוננו, לגמרי, ובמדה ש„רוח זמננו" בכלל אינו מצטין בעקבות יתרה. בפרק הקודם אמרנו, כי האהבה והעקבות מתאימות אף לעתים רחוקות, אבל הן צריכות ומוכרחות להתאים, אם אך מה שקוראים אהבה היא אהבה רצינית וקדושה, אהבה היודעת גם להתרעם ולכעוס. אבל לעולם לא תתאים העקבות עם אותה האהבה, שאינה אלא חולשה והכנעה לחפץ הילדים, או אהבה עצמית ושאיפה לרכוש לה אהבת הילדים. אהבה מזויפת כזאת היא בימינו מן המודה, והמורים נאנחים מרה, ובצדק, על העבודה הכבדה עליהם על ידי זה ביותר; ואולם מזה הטעם בעצמו עלינו המורים לדעת את חובתנו ולמלאותה.

פעם אחת באתי אל אחת המחלקות התיכונות של בית ספר אחד, שהיו בה כשבעים תלמידים מבני עשר עם בני שתים עשרה. כשנכנסתי אל המחלקה נגמר השעור האחרון והילדים קמו כבר ממקומם ללכת הביתה. ואני בחפצי לדעת טיב ההוראה בבית הספר הזה, בקשתי מהמורה הצעיר להראות לי מחברות הכתיבה והחשבון של תלמידיו. ואך שמתי עיני במחברות האלה ראיתי לתענוגי הגדול את אשר יראה אך לדאבון לב לעתים רחוקות בבתי הספר. ראשית כל משך את עיני הנקיון הנפלא של מעטפות המחברות שהיו כלן בעלות צבע אחד, לא נראו עליהן כתמי שומן או כתמי דיו. הכל היה נקי בתכלית גם מחוץ גם מבפנים. והכתיבה כלה ישרה ותמה: שורה אחת לא התחילה לפני הקו המסמן את ראשיתה ולא עברה את הקו שבסופה; אף ספרה (ציפפער) אחת לא עמדה שלא כמקומה או במצב עקום. כל המספרים עמדו זה תחת זה ביושר ובדיוק נמרץ כשורת חילים. הקוים המפסיקים אחרי כל פרק היו ישרים בארכם כאלו נעשו בזהירות רבה בעזרת סרגל; שמות הפרקים היו כתובים באמצע רוחב המחברת, בקצור, הכל העיד על סדר מדויק ונפלא מאד. שמחתי מאד למראה עיני ושלחתי את ידי אל אחדים מלוחות השיש, שזה עתה כתבו עליהם התלמידים את חשבונותיהם והנה גם הם כתובים בסדר ובנקיון עד להפליא.

מה טובה פעולת ההרגל הזה על כל החיים העתידים של הילדים האלה, חשבתי אז בלבי. הסדר והנקיון האלה יוכרו בכל מעשיהם גם אחרי עזבם את

ספסלי בית הספר. גם על רוחם והלך נפשם יפעל ההרגל הזה פעולה רצויה מאד, והילדים האלה יהיו בגדלם לאנשים נקיים בגופם ובנפשם, זריזים ודיקנים.

ושאלתי את המורה הצעיר איך זה הצליח להנהיג סדר מצוין כזה בבית ספרו, והוא ענני: „אני דורש זאת מן התלמידים בכל תוקף; אנוסים הם לכתוב ככה, חוק ולא יעבור". בהמשך שיחתנו ספר לי, כי ההרגלה הזאת עלתה לו בראשונה בעמל רב מאד, אחרי שעמד על דרישתו זאת בתקיפות רבה ובעקשנות בלתי נפסקת; עתה יודעים כבר התלמידים כי בלי זה אי אפשר והם עושים זאת בכח ההרגל בלי אמצעים מכריחים. אף פעם לא עברתי על ההרשלות בסדר ובנקיון, כתיבה לא נקיה ולא מסודרת לא נתקבלה והתלמיד היה צריך לכתוב שנית בעת החפש מלמודים אחר ארוחת הצהרים תחת השגחת המורה. בראשונה הקדיש המורה לזאת את כל עת חופשו. אך כל זה היה שוה בעיניו כדי להעמיד את הדבר הרצוי בכל תוקף ודיוק. בשעה שהוא מקריא לפני התלמידים להכתבה, הוא עושה זאת לאט, כדי שלא יקלקלו התלמידים את כתיבתם על ידי המהירות היתרה.

אך זוהי עקבות של מורה אמן. פרי העקבות הזאת יראה לא רק במחברות הכתיבה!

(עוד יבוא)

בן־משה.

שאלת המורים.

בעת האחרונה החלו לדבר הרבה בספרותנו העתית, ולעוץ עצות איך ובמה להיטיב גם את המצב הרוחני, גם את המצב החמרי של מורינו ומלמדינו.

אודה על האמת; אנכי אינני שמח בדבר הזה כלל, לא מפני שהנני מתיחס בשויון נפש אל מצב ההוראה העברית והמורים — הדבר הזה הלא נוגע אל עצמי ואל בשרי, — אלא מפני שבשאלה הזאת דנה הספרות העתית שלנו. הנני מקטני אמנה בנוגע ליכולת ספרותנו העתית, והנני אומר פה בסגנונו של פויסט: Jch höre die Botschaft, allein mir fehlt der Glaube!, אינני מאמין, פשוט, כי תביא הספרות הזאת לנו, המלמדים, איזו תועלת.

בקראי את הדברים הנאמרים על אדות שאלותינו החנוכיות ממרום במת הספרות, יתעורר בקרבי ספק נמרץ אם ראה אף אחר מהאדונים הרמים האלה אף חדר אחד בחייו. הבערות המבהיקה של סופרינו בעניני החדר והמלמדות מַבְהֶלֶת היא, — ואיך אפשר לקוות לפתרון נכון לשאלה כל כך סבוכה כהמלמדות מאנשים הדנים עליה בידיעה „אינתויתיבית", כביכול, בלבד, מבלי דעת את העובדות כמו שהן? במה יוכלו להועיל להוראה העברית אנשים כאלה, שלא למדו לדעת את המלמדות מכל צדדיה?

את מצב המלמדות וההוראה העברית יוכלו להיטיב אך ורק עסקנים צבוריים, כל אחד מהם בעירו, תחת הנהגת הכחות הפדגוגיים שבאותו מקום, וספרות חנוכית מיוחדת. הראשונים יכולים להרים את המלמדות בחומר; וזאת האחרונה ברוח. הא ראיה: זה עשרות שנים אחדות תרוב הספרות העברית ברקים ורעמים על ראש המלמדות והמלמדים גם יחד, — ומה הספיקה לעשות במשך השנים האלה? האם הפיצה בין הקהל מושגים יותר ברורים על אדות החנוך? האם הביאו אפילו פעם אחת העתונים, היומיים ביותר, איזו ידיעה חיובית מהפדגוגיה הכללית, או מאחד מענפיה? או האם השכילה לכל הפחות לעצור, ע"י בקרת טובה, בעד המבול הנורא של מתודות היותר גרועות שהתפשטו בחדר? האם היה לה, מלבד בן־דוד ז"ל, אף מבקר אחד שיכול היה להניס את הזבובים האלה, את המחברים־ספקולנתים, שהתנפלו על המתודות כעל פרנסה טובה, ולמנוע בעד ספרי־למוד רעים שלא יתפשטו בחדרים? — וכאשר אך החלו לעסוק בשאלת המלמדות עסקנים צבוריים בכל עיר ועיר — הורמה המלמדות כבמקל קסמים, באיזו שלש שנים!

הספרות הספיקה במשך שנות עבודתה הרבות

אך — לעשות את המלמד לזועה, בהציגה אותו לפני קהל קוראיה כמפלצת; אבל איזה דבר ממשי, איזה דבר קים לא עשתה עד היום.

ואחרי כל זאת יוכלו עוד אורגנים עבריים להטיל ספק בנחיצות אורגן פדגוגי; ועוד יש להם גם די אומץ הרוח להביע את ספקם בפומבי. האם אין העובדה הזאת בעצמה מוכיחה לנו היטב עד כמה עומדת ספרותנו העתית על מרום תעודתה.

מימי לא שמעתי ולא קראתי, כי יתלוננו באיזו ספרות עתית על זה כי יש אורגנים מיוחדים — לרצענות. ואצלנו גם אורגן בעד הוראה, יחידי להמרכז הרוחני האחד לפדגוגינו, מיותר הוא!

אבל אשובה לעקר השאלה: איך ובמה להרים את המלמדות בחומר וברוח?

קודם כל מוצא אנכי לנחוץ להביא תקון בנוסח השאלה. לדעתי צריך לשאול את החצי הראשונה של השאלה כך: איך לשחרר את המלמדות מהפרולטריט שלה?

העניות של המלמדות היתה בימינו אלה בהרבה מקומות להגדה שכבר עברה ובטלה מן העולם. למלמד טוב יש גם „מעמד" טוב, ומרויח בערך עד אלף רובל לשנה, ולפעמים גם יותר מזה, — ויהודי המשתכר אלף רובל לשנה ויותר אינו יכול להתאונן הרבה על הפרנסה. אפס כי יש גם פרולטריט מלמדי, מלמדים בלי תלמידים, ומצבו של זה הוא באמת מורה מאד. עליו, על הפרלטריט הזה, רובצת באמת כל עניות המלמדות בכל נוראותיה.

הסבות שלרגלן התרבה הפרולטריט המלמדי הן, ראשית, עודף ההצעה על הדרישה, ושנית, ההוראות לשעה. נבאר את דברינו.

משערים, כי בארצנו ישנם כחמשה ועשרים אלף מלמדים. המספר הזה הוא רק אומדני, וקרוב לודאי שמקטן הוא עד מאד, ובאמת יש מלמדים יותר הרבה מהמספר הזה. ואם גם נחשב את המספר הזה למדויק (ומדוע לא יהי לנו באמת מספר מדויק?) גם אז יעלה מספר המציעים על הדרישה. ומלבד זאת עלינו לבלי לשכוח, כי כמעט כמספר הזה, ואולי גם יותר מזה יש מורים-לשעה, ובער־ים הגדולות המורים־לשעה הם היסוד הראשי, — ואם נחבר את כל המספרים האלה לאחדים, יצא לנו כי למען העסיק את כל המציעים האלה צריך להושיב על ספסל בית-הספר לא לבד ילדים, כי אם גם זקנים וטף ונשים.

ועפ"י החוק הכללי כי במקום שהמציעים רבים על הדורשים תהיה מחנה רזרבית, עפ"י החוק הזה תרבה המחנה הרזרבית של המלמדים בערך ישר אל התרבות המציעים — והמחנה הזאת היא „קללת המלמדות", מקור העוגי המלמדי.

לולא אלה, לולא היו אצלנו מלמדים בלי תלמידים, מורים חסרי־עבודה, כי אז לא היה כל מקום לשאלת עניות המלמדים, ולמלמדינו לא היתה כל זכות להתאונן על מצבם.

נבקש נא את הסבה שנרמו לרבוי מבהיל כזה של מציעים.

לרבוי ההצעה בשוק המלמדות יש, לדעתי, שני גורמים: האחד הסתורי, והשני — כלכלי.

הגורם ההסתורי היא כי החדר היה למוסד פרטי של מלמד-קבלן (אונטערנעהמער). החדר היה בראשית הוסדו, כידוע, אך ורק מוסד צבורי, — ועפ"י טבע הדברים יכול היה אז להיות רק פרולטריט של קנדידטים המחכים למשרה פנויה וגם זה במספר מצומצם. בבית־ספר צבורי לומדים הרבה תלמידים אצל מורה אחד. האגדה מספרת, כי בביתר הגיע מספר התלמידים בחדרים עד ארבע מאות איש בכל חדר. אצל מלמד אחד יכלו להיות תלמידים עד ארבעים במספר, ורק כשהעדיף המספר על ארבעים צריך היה לקחת עוד שני לו (שו"ע יו"ד, סמן רמ"ה, סעיף ט'), ולכן אי אפשר היה להיות מלמד בלי תלמידים. אמנם יכול היה להיות מלמד בלא משרה, קנדידט, אבל לא בלי תלמידים; וארבעים תלמידים יכלו לפרנס מלמד אחד על נקלה.

אבל כשבטלה האורגניזציה של בן-גמלא והחדר היה למוסד פרטי של קבלן פרטי, והמלמדות פסקה מהיות למשרה צבורית ותהי למין אומנות חפשית, רבו המלמדים ומספר התלמידים הלך ומעט בערך מהופך לרבוי המלמדים — וכה זכינו לפרולטריט מלמדי.

פה צריכים אנחנו להעיר עוד על דבר אחד, על מצב צדדי, בערים הבינוניות, וביותר בגדולות, ישנם הרבה ילדים שאינם יכולים ללמד בחדר מפני שאינם יכולים לשבת בו כל היום: אלה לומדים בבתי־ספר כלליים, ואין להם פנאי לעסק הרבה בלמוד העברי; אלה לומדים איזו אומנות, וגם הם אינם יכולים לשבת בחדר, ואלה מבקשים להם מסחר או איזה ענף־מחיה אחר; ויען כי לעזוב בפעם אחת את הלמודים

העבריים לא יוכלו ההורים, כי לא יתנם לכם לעשות זאת, לכן הם מכרחים לבקש הוראה כזו שאיננה דורשת זמן הרבה — וכה יצאה לאור ההוראה־לשעות.

ההוראה־לשעה גרועה בלי ערך מן ההוראה בחדר, ואפילו בזה של הטפוס הישן; אבל הדבר הזה איננו נוגע עתה אל עוקר דברינו. והנה המורים לשעה חיים על חשבון המלמדים, ואם גם אצלם יש כבר מחנה רזרבית גדולה מפני רבוי ההצעה, אבל בכלל הם מתחרים את המלמדים בתושיה. הרבה מהמורים הנם רוקים, הרבה מהם בחורי־ישיבה שצרכיהם מועטים מאד, והם יכולים לזלזל את המקח, עד כי במחיר איזה שלשה רובלים (ואולי גם במחיר פחות מזה) אפשר להשיג „שעור בבית", בשעה שהמלמד, המטופל במשפחה לא יוכל לזלזל כל כך את המקח, מפני שצרכיו מרובים מצרכי מורה רווק או בחור־ישיבה. ההמון חושב, אינני יודע מדוע, כי שעור בבית הוא טוב מהלמוד בבית־ספר, ואפילו בנוגע למתחילים, ולכן ימנעו הורים רבים את בניהם מן החדר — וכה הולכים ומתמעטים התלמידים בחדר ומספר המלמדים הולך ורב, ואי אפשר הדבר, כי לא יהיו מלמדים חסרי־עבודה.

והגורם הכלכלי, שהזכרתיו למעלה, הוא, כי למפלגה ידועה יחסרו כל עסקים והם מתנפלים על ההוראה. פעולת הגורם הזה רפתה מעט בזמן היציאה לחוץ לארץ, כי בעלי־מפלגה זו היו מהנודדים הראשונים, ועתה, כשהגבלה היציאה, שבו בני המפלגה הזאת לבקש את מחיתם בהוראה.

הננו רואים אפוא, כי למען היטיב את המצב החמרי של המלמדות, צריך להמעיט את המחנה הרזרבית של המלמדים, או במלים אחרות, להביא שווי ערך בשוק המלמדות בין הדרישה ובין ההצעה, — ואת זאת אפשר להשיג רק בתנאים אלה: ראשית, כי יבטלו החדרים הפרטיים ובמקומם יבאו בתי־ספר צבוריים בתוך אורגנזציה טובה, ושנית, כי תבטל ההוראה־לשעה ובמקום ההוראה לשעה יפתחו בתי־ספר ערביים ללמודים העברי, עפ"י דוגמת בתי־הספר ההפשים של הלורד רוטשילד בלונדון (free scools). מובן הוא, כי התכנית צריכה להיות אצלנו לגמרה אחרת.

איך ל„כבש" את החדר, איך להוציאו לראשונה מרשות המלמדים (ועל דבר זה נחוץ באמת תכסיסו של ביסמרק), ואחר כן מרשות ההורים, ואיך להכניסו לרשות הרבים, אל תחת שלטון העדה בשעה שרבויי המפלגות עלו אצלנו עד מרום קצם — אלו הן שאלות אחרות, לדעתי מרץ רב ועבודה פוריה כל תוכלנה.

אבל זה ברור כנכון היום, כי כל זמן שיהיה החדר מוסד פרטי, יהי פשוט או מתוקן, אי אפשר להמעיט את הפרולטריט המלמדי, או להיטיב את המלמדות או הלמוד.

צריך להודות על האמת, כי שכר הלמוד רב אצלנו עד מאד; ולהיטיב את מצב המלמדים ה„חלשים" שבחברה אי אפשר ע"י הוספה על שכר הלמוד, הרב גם בלא זה; — נשאר אפוא להיטיב את המצב ע"י רבוי הכמות של התלמידים; והרבוי המספרי אפשר רק אז, כאשר תבטל ה„חטיפה" של התלמידים ביחד עם החדר הפרטי.

עתה נראה איך ובמה חפצים סופרינו להרים את המצב התרבותי של המלמדים ולהכינם יותר לתעודתם.

הרבה סופרים מראים על השעורים הפדגוגים, אבל גם בזה נכר חסרון ידיעה של הדבר.

המצב הרוחני של המלמדות והמדרגה התרבותית של המלמדים הנם משונים מאד. בתוך המלמדים תמצאו אנשים בלי כל השכלה, בעלי השכלה עתונית, וגם בעלי השכלה גבוהה וסיפרים, המשכילים הם מועט נעלם, והרב הגדול של המלמדים הוא מבעלי הסוג הראשון.

והנה השעורים הפרגוגיים אינם נותנים את עצם הלמודים, כי אם מורים את הדרך איך להשתמש בלמודים, שהמורה רכש לו בעד עצמו מכבר, בהורותו אותם לתלמידיו. השעורים הפדגוגיים לא נועדו אפילו בעד זה, להביא שווי־המשקל בידיעת שומעי השעורים האלה; ואיך אפשר להכין ע"י שעורים פדגוגיים את המלמדים ולהורותם איך ללַמד למוד זה או אחר — בשעה שהמלמדים בעצמם אינם יודעים את הלמודים האלה?! איך להורות למורה את אופן למוד הדקדוק, לדוגמה, כשאיננו יודע את עצם הדקדוק?

וגם עם השקפת המלמדים על השעורים האלה צריך להתחשב.

בתוך עולם המלמדות המנומר הננו מוצאים שני טפוסים ראשיים: ישנים וחדשים או זקנים וצעירים. הישנים אינם זזים מאופן ההוראה המקובל אצלם, ואם גם תרובו על ראשם ברקים ורעמים, אם גם תרעישו עליהם שמים וארץ או תקראו אותם בכל קריאות של

הבה כי יבאו אל השעורים, לא יבאו ולא ילמדו, — מעט מפני עקשנות ופחיתות הכבוד, מעט מפני קנאת ד׳ צבאות, והרבה מפני חסרון הוצאות הדרך, — ואם גם יבאו — לא יבינו מאומה.

טוב היה יותר לקבוע שעורים עממיים להורות את המלמדים את למודיהם, ואחרי כן איך להשתמש בלמודים האלה.

רבים חושבים, כי המלמדים הזקנים הנם המוחזקים האחרונים, אבל הם טועים במאד. הזקנים האלה הנם הרב הגדול ובידיהם הם רוב החדרים ורוב ילדי ישראל.

הננו קוראים אמנם מדי יום ביומו בעתונים, כי חדרים מתוקנים נפתחים בכל רחבי ארצנו, וגם מחוצה לה, אבל, ראשית, החדרים האלה הנם כטפה בים, וכנגד כל חדר מתוקן יש בכל עיר עשרות, וגם מאות חדרים ישנים. בעיר גדולה כוויטבסק, לדוגמה, יש ר ק הדר מתוקן אחד לחמש מאות חדרים ישנים!! ובודאי אין וויטבסק בת-יחידה בנדון זה; גם בכל שאר הערים נמצאו החדרים המתוקנים ביחס כזה אל הבלתי מתוקנים. שנית, החדרים המתוקנים הנם עפ״י רב כקקיון של יונה: היום ישנו, למחר — איננו. היום פותחים אותו בקולי קולות, בדרשות ובשירים, ומחר סוגרים אותו בחשאי, באנחה קלה.

נקל לדעת מזה, כי רוב החדרים הנם ישנים; ויען כי מלמד חדש עם הדר ישן לא יהיו בימינו, צריך לפי זה לבוא לידי מסקנה, כי רוב המלמדים הנם ישנים — והכי להם יועילו שעורים פדגוגיים? האם בשעורים פדגוגיים נוכל לתקן את המלמדים הישנים?

נשארו אפוא הצעירים; אבל גם הם נחלקים לשני מינים: להדשים או לצעירים אמתיים ולחדשים מ ז ו י פ י ם. החדשים האמתיים הם האידיאליסתים, השואפים, הסופרים, בכלל אברכי-המשי היותר חדשים. והחדשים המזויפים הם אותם המלמדים הישנים, שאתמול עוד היו מלמדים פשוטים ויתרגמו את התורה בתרגום מעין: „אשה—אַ אשה; כי—תזריע—אַז זי וועט מוריע זיין“, ובין-לילה היו ל מ ו ר י ם עברית בעברית, בהריחם את הפרנסה, והם מפרסמים את עצמם על חשבון הציוניות והדעה הלאומית ברקלמה חצונית, הם נביאי הלאומיות בערי השדה, והם גם מיסדי החדרים המתוקנים (אידיאה — ומתן שכרה בצדה!).

החדשים האלה הכניסו אל החדר החדש את כל הרפש של המלמדות הישנה; הם הכניסו אל החדר המתוקן את השרלטניות היותר חצופה; הם משחיתים, ע״י עברית בעברית ש„להם“ כל חלקה טובה בחנוכנו, ובשבילם יתקוממו החרדים לחנוך החדש המתוקן באמת. ועל ידידי הלאומיות והטבעיות כאלה צריכים אנחנו להגיד בפה מלא: „ישמרני ד׳ מאוהבי, וכו׳!“

כעל דוגמה מבהקת של השרלטניות החדשה השוררת בחדר החדש אראה על „קול קורא“ של בעל חדר מתוקן כזה באיזו עיָרה, ומה גם כי „קול הקורא“ הזה הוא קנין הכללי אחרי אשר נדפס ב„הצפה“.

„קול קורא“ זה, אשר כל מלה שבו היא שגיאה גסה, מלא הבטחות פשוט — „הרים ונבעות“. „ביותר הנני מתאמץ, — יאמר בעל ה„קול קורא“ במרוצת דבריו, — לבאר להם כל השעורים העבריים ברוח הדת והלאומיות, ל ע ו ר ר ב ל ב ם מ ח ש ב ו ת ע ל ד ב ר ג ו ד ל ל א מ נ ו ו נ צ ח י ו ת ו ולטעת על תלמי לבבם את מטעי היהדות הצרופה ואהבה רוחנית לעם ישראל, לארצו ולכל קדשיו (צריך להיות לפקח שבמלמדים, למען הבין איך תופסים פה את לבבות ההורים כמו דרך אגב).

„לכמדומני, — יאמר הלאה, — שלא אשגה אם אמר, כי בית-ספרי אשר זה שנה וחצי זמן קיומו י ו כ ל ב ט ו ב ו ו י פ י ו ל ה ת ח ר ו ת גם ע ם ב ת י ס פ ר ג ד ו ל י ם ש ב ע ר י ם ג ד ו ל ו ת ב י ן ב פ נ י מ י ו ת ו, ובין בחיצוניותו. כי מעטים בעמנו בתי-ספר, אשר יספיקו להדור הצעיר מזון רוחני טוב בסגנון פפולרי ובסדר א ו ר ג נ י (הנה השכלת מלמד-חדש!) כבית ספרי“ (ההטעמה שלי).

„לא באתי בזה, — יאמר המכריז הענו, — להרבות בתהלות בית ספרי (בכל התהלות שהלל עוד לא התקררה דעתו!), כי את תהלתו יביעו אלה שבקרוהו ובחנו את התלמידים (ומבינים הלא לא יחסרו לנו, בחסדי ד׳). אך זאת באתי להודיע, כי האיש החפץ להעשיר את בניו בידיעת כל הלמודים העקרים והיסודיים כהנ״ל (דקדוק, שפת עבר, חשבון וכל השבע חכמות) ולחנכם עפ״י דרך התורה ורוח הלאומיות (הה, הפרה הזאת!) יכניסם לבית-ספרי“...

והאם אין „קול קורא“ זה מעיד כמאה עדים עד כמה יתעללו מלמדינו החדשים בדבר היותר קדוש לנו? האם אין זה מופת מובהק של „תקון“ חנוכנו?

בקראך „קול קורא“ כזה או כדומה לו אינך יודע על מה להצטער יותר: על זה, כי ידים עסקניות כאלה מטפלות בפרח תקותנו ומשחיתים אותו, על זה, כי עתון עברי יתקן לראשונה דברזה כזאת (אנכי קראתי

את „הקול קורא" הזה גם בכתב) ואחרי כן ידפיסנה בשביל פרוטות או על זה, כי אין לחנוך העברי מנוס ומפלט מהמלמדים היותר גרועים? כי אין כל מקום להסתר, כי אין כל מחבא מפני פרזיטי המלמדות?

ולדאבוני צריך אנכי להגיד, כי בעל ה„קול קורא" הזה איננו בן יחיד אצלנו; ואם אמנם אנכי לא ידעתיו ולא ראיתיו מימי, אבל ראיתי הרבה „אחים" לו, שכל השכלתם שאובה מהעתונות העברית, ואף אם בעצמם לא ידעו לכתב אף פתקה קטנה בשפת עבר בלי שגיאות. „פותחים" חדרים מתוקנים ומכריזים עליהם על ידי מכירים; והאם לפלא הוא אם חדר מתוקן כזה לא יתקים לארך ימים ויהי כהציר גגות? האם לפלא הוא אם גם הנבונים שבחרדים מתנגדים לחדר מתוקן כזה?

והאם „פרגוגים" כאלה יתוקנו ע"י שעורים פדגוגיים?!

נשארו אפוא רק החדשים האמתים, ולהם אמנם יביאו השעורים האלה תועלת רבה, אבל כמה יש לנו כמו אלה? האם לא שבלים בודדות הם? והאם אפשר לתקן דבר כחנוך, הדורש אלפי ידים חרוצות, אלפי עובדים חרוצים, ע"י קמץ אנשים?

יש אמנם להשתמש בפליאטיב יותר טוב, בשעורים עממיים, כפי שכתבתי למעלה, אבל בפליאטיבים אי אפשר להסתפק. נחוץ לנו סמנריון למורים — ויעלה מחיר כל מורה בכמה שיעלה, כי ממורה טוב אחד ילמדו עוד חמשה. ועד אשר לא יהיו לנו מורים מוכנים, לא תעשינה ידינו תושיה.

י. י. ג ל ס. סמולנסק.

בקרת ספרים.

תורת הספרות, מורה תורת הסגנון העברי בכלל וכל חלקי הספרות השונים בפרט, מאת ש. ל. גרדון. הוצאת „תושיה".

הפעם עלינו להטפל ב„בן־יחיד", בספר „יחידי במינו", ויען כי מזלם של ספרים „יחידים במינם" גורם שלא הכל יבינו את תעודתם ויחשבו אותם לספרים „שלא מבני־מינם" — לכן צריך אנכי לברר לראשונה את תעודת הספר הזה, ואחרי כן לבקרו, זאת אומרת, להוכח ולהוכיח עד כמה נאמן הוא לתעודתו.

תעודת הספר הזה היא: להכין את הלומד, כי יבין את הספרות ובמדה ידועה את האמנות, וגם ללמדו בעצמו לכתב בסגנון טוב, ספרותי.

והספר הזה הוא כדבר בעתו במלא מובן המלה.

הקורא העברי הוא בבחינת אדם קדמאה בנוגע לאמנות היפות. אם תתנו לקוראנו הבינוני ספר עם תכן הגיוני, יקרא את הספר בנפש חפצה ויהנה מקריאה זו, ידקדק בכל מלה, בכל הנה קל, בכל דיוק הלשון; אם אמנם ילאה ללוות במחשבתו את המהלך ההגיוני של רעיונות המחבר, יען כי עיון „בסדר ושטה קבועה" הם לו מעין גיהינום, ועל כן יקפץ בודאי וידלג מענין לענין, אבל הספר הזה יהיה בכל זאת חביב לו מאד, ורגיש איזו יראת הרוממות מפניו. ואולם נסו נא לתת לקורא זה עצמו תמונה יפה, זמרה ערבה — ולא יחוש כל עונג, נסו למסור לו את אותן הדעות עצמן, שהעסיקו אותו כל כך בספר ההגיוני, — בשיר, בשפה ציורית, אז יבקש בכל ניב מליצי, בכל ציור גרעין של רעיון. הוא לא יוכל לתפס את המחשבה האמנותית אשר התגלמה בתמונות היפות הללו, ועל יצירי־היופי יביט כעל משחק־ילדים, כעל צעצוע שנועד לשעשע את התינוקות.

ועוד יותר, אותו הלב העברי המתמלא רחמים על כל צרה שלא תבא, באותו הלב עצמו לא ירעד כל מיתר למראה הטרגדיה היותר עמוקה — על הבמה.

רבים שוללים ממנו את הרגש האסתתי לגמרה ונותנים טעם לזה, כי התפתחות ההכרה השכלית היא אצלנו על חשבון ההכרה האסתתית. היהודי הוא פקח יותר מדי ולא יוכל להתלהב ביותר. אבל

העובדה, כי עמנו הוליד חכמי־חרשים בכל סוגי האמנות, והאסתתיק היותר גדול בכל העמים ובכל הזמנים כהינה — העובדה הזאת תטפח על פני מבזינו השוללים מאתנו את הרגש האסתתי לגמרה.

לא רגש אסתתי אנחנו חסרים, כי אם חנוך הרגש הזה אנחנו חסרים. לא ר ג ש היופי הננו חסרים, כי אם הבנת היופי.

באשמת חנוכנו היבש איננו יודעים את האלף־בית של האמנות.

לא פה המקום לדבר על אדות הסבות שלרגלן התיבש כל כך חנוכנו; זה ענין בפני עצמו. והנה עתה החלו מחנכינו הכי־טובים לחשוב על אדות טפוח רגש היופי, והנם מתאמצים להכניס זרם של חיים רעננים, של טבעיות אל תוך החדר — והספר הזה, „תורת הספרות", הוא הצעד הראשון במקצוע זה: הוא האלפא־ביתא של למודי הספרות היפה בפ"ט והאמנות היפות בכלל. ולפי האמור צריכות להיות לנו, בבקרתנו, לנקודת־היציאה השאלות: אם מתאים הספר הזה לתעודתו ואם נערך היטב באופן שיוכל למלא את תעודתו.

ועפ"י הסקירה הכללית צריך לענות על השאלה הראשונה בחיוב, אבל במובן תנאי, ועל השאלה השניה — בחיוב מחלט.

זאת היא השקפתנו בכלל, ועתה ננסה לאמתה בפרטים.

עפ"י תכניתו יחלק הספר הזה לשני חלקים ראשיים: לחלק התוריי ולחלק המעשיי. החלק הראשון מכיל את תורת הפואֶתיק במלואה, זאת אומרת עם כל ענפיה, והחלק השני, הכולל דוגמאות טובות מכל סוגי הספרות היפה, הוא מעין ספר־קריאה ללמודי הפיוט. ועלינו להעיר, כי החלק השמושי מלבד שאיננו מזיק לחלק התוריי, הנהו ספר־הקריאה הראשון לפיוט. מלבד החלקים הראשיים האלה יחלק הספר לשלשה חלקים פרטיים עם מבוא.

במבוא נותן מר גרדון מושג כללי מהאמנות בכלל, ממיני האמניות־היפות ומסוגי הספרות היפה בפרט. הידיעות היסודיות האלו נמסרו במלואן ובשפה צחה ומובנת. אבל ישנם במבוא גם דברים המתיחסים לשמוש הלשון (ועליהם אינני חפץ להעיר פה). הפריודה אמנם מקומה בתורת הספ־ות, אבל מר גרדון משתמש בטרמינולוגיה של בעלי ההגיון שלנו הקדמונים: הרכבת ההוכחה, הרכבת החלוק, והשמות האלה הנם כאסימון, וגם אינם הולמים היטב את המושג הדקדוקי. לעמת זה חסרים פה ענינים נחוצים, כבאור מושג היפה והנשגב.

אחרי המבוא תבוא תורת הסגנון, החלק הראשון של הספר. בחלק הזה מבואר היטב מושג הסגנון וכל סגולות הסגנון הספ־ותי. החלק התוריי נערך היטב ובסדר הגיוני, ממושגים ראשיים למושגים צדדיים. הציורים המליציים (פִיגורען) וההשאלות (טראָפען) בוארו היטב. אבל גם פה צריך להעיר על דברים אחדים: א) את המלים המלאכותיים צריך היה, לדעתי, לתרגם גם לשפות הקלססיות: זרות—ברבריזם, חדש—ניאולוגיזם, נושן—ארכאיזם, שפת יתר (בכל סעיפיה) — טוטולגיה, וכן הלאה. והתרגום הזה נחוץ לדעתי, ראשית, מפני זה, כי השמות הקלססיים מקובלים אצל הכל, יען כי פיוטנו עומד תחת השפעת הקלססיציזם, ואי אפשר להבין את פיוטנו, מבלי איזו ידיעה בשירי העולם העתיק. ושנית מפני זה, כי המלים: זרות, חדש, נושן ודומיהן כבר נקבעו להן מושגים אחרים שאין להם כל דבר עם הפיוט. ב) ההבדל בין הציורים ובין ההשאלות לא הובלט למדי, וקשה לתלמיד להבדיל ביניהן (ובזה אמנם יש חלוקי דעות גם אצל המבינים). ג) הרבה ציורים והשאלות חסרים לגמרה, כמו רוב הציורים וההשאלות של ההפך (ההיפרבולה, השכיחה מאד בתנ"ך, האפיגרמה וחלקיה, שבאו לא במקומם). ובכלל השם „נטיות החומר" איננו הולם היטב את המושג "Tropen",. על אדות החלק המעשיי אין מה להגיד שלא לשבח: גם העושר וגם הברירה (אויס־וואהל) שוים תהלה. פה הננו מוצאים דוגמאות של הסגנון המשנתי עד הספ־רים האחרונים, והדוגמאות אינם בצורת „שברי פסוקים", כי אם מאמרים שלמים וטובים.

הדוגמאות יספיקו למדי לשנן ולחזור על פיהם על החלק העיוני.

החלק השני הוא תורת הפרוזה. החלק התוריי יבש פה וצנום (מלבד המכתב והבקרת). ביותר עניה מאד הפְּרָשָׁה. להתעכב פה על פרטים הרבה אינני יכול מבלי הסתכן להאריך מאד את בקרתי. יוכל היות כי המחבר קצר פה, יען כי לחלק הזה יחס רפה ליופי, והוא נוגע להגיון. החלק השלישי כולל את תורת השירה, ראשונה יבאו פה כל משקלי השירים בכתבי הקדש עם הרבה דוגמאות. אחרי כן

משקלי משוררי ימי הבינים ולמודי המשקל (פערזיפ־קאציאן) החדש.

משקלי כה"ק (עפ"י שטת הרמ"ד ב„אור לנתיבה" שלו) צריכים להרגיל את הלומד להביט על כה"ק כעל יצירי היופי, ומזה אך צעד להבנת היופי שבתנ"ך. השירה התנכ"ית היפה והמלאה עוז יכלה להיות לבית־חנוך לרגש-היופי שלנו, לולא קלקלו „הפרושים" את טעמנו. וכל מי שירגיל את הקורא לחוש את היופי שבתנ"ך, הוא יותר ראוי לתודה עמוקה. אמנם מהמשקל לבד אי אפשר עוד להבין את יפי התנ"ך, אבל די אם מר גרדון החל לטפל בכה"ק כביציר אמנות. והוא מבאר במקומות שונים גם את סגולות הפיוט התנ"כי, את צדו הפנימי, לא לבד החצוני.

אבל גם פה אי אפשר להלל בלבד; צריך גם לחלל: השמות שקרא מר גרדון למדות השיר, כמו: עולה, יורד, מרים, משפיל, אינם מבארים את המדה במאומה, וטוב היה לו השתמש בשמות הקלסיים: חוריוס, ימבוס, דקטילוס וכן הלאה.

כמו כן אין מר גרדון מחלק את השירה עפ"י החלוקה המקובלת על שירה לירית, שירת-עליליה ושירת־מחזה, כי אם עפ"י חלוקה חדשה ובלתי מקובלת.

בכלל צריך להגיד, כי החלק הזה, תורת השירה, מצטין בעש"ו גם בנוגע לצד התוריי, וגם בנוגע לצד המעשיי. הדוגמאות שבחלק הזה, החלק העיוני — הכל נתן פה ביד רחבה, ועל כל צעד ושעל הנכם מרגישים, כי המחבר — משורר הוא, כי הוא מדבר פה בענין הלוקח את לבו ונפשו. עד כי אפשר להגיד על הספר הזה „כבשם הזה לא בא עוד אל ספרותנו החנוכית".

למעלה אמרתי, כי הספר הזה יוכל למלא את תעודתו לא בשלמות ועתה עלי לבאר את דעתי, ומה גם כי כבר שם הודיתי, כי הספר הזה נערך היטב, ואם כן אפשר לראות סתירה בדברי.

לכל יציר ספרותי יש צד כללי או חיצוני, ויש צד מיוחד או פנימי. הצד החיצוני משותף לכל יצירי סוגו, והצד הפנימי מיוחד רק לו לבדו, — כל ספרי־הלמוד לתורת הספרות מטפלים רק בצד החיצוני, מבארים רק את הצורה החיצונית של היציר היפה, אבל לא את פנימיותו, ולכן לא יוכלו התלמידים להשתמש אחרי כן בידיעותיהם אלה למעשה מנקודת־ראות תורת האמנות להבין היטב את יצירי הספרות — ומשגיאה הזאת לא נצל גם מר גרדון. גם הוא מטפל רק בצורה, בקליפה של יצירי הספרות, אבל לא בפנימיותם. נקח לנו איזו דוגמה:

מ גרדון מביא אחרי תורת הדרמה את מחזה־התוגה „המלך ליר". להטרגדיה הזאת יש צד חיצוני המשותף לכל מחזה־תוגה: המאורע, העניבה והתרת העניבה. אבל פה יש עולם מלא של רגשות שונות, טפוסים שונים והסתכליות־בעולם שונים, ואת הצד הפנימי אי אפשר למוד במדה כללית, אי אפשר להבין עפ"י תורת הספרות בלבד למען הבין היטב כל ניב, כל שיחה של האנשים הפועלים בטרגדיה הזאת, צריך לדעת ראשונה לכל הפחות: ראשית, כי בכלל ימסרו פה הקוים היסודים של תכונות הגבורים, ובכל דבור, בכל מחשבה ומעשה ישתקף הקו הזה. ושנית, מהו הרעיון היסודי של הטרגדיה הזאת, אשר ממנו יסתעפו כל העלילות. הרעיון היסודי של הטרגדיה הזאת: כפית־טובה, מבריח את כולה מן הקצה אל הקצה, ופה תגלה המדה המגונה של כפית־טובה בכל בלהותיה, יען כי פה סובל ממנה — אב אוהב. הגבור הראשי נאמן לעצמו, וגם שאר הגבורים, עד גמירא. הקו היסודי של תכונת הגבור הראשי — אהבת השלטון והגאוה. המדות האלו התפתחו אצלו ע"י מצבו בחיים: הוא היה רגיל כל ימי חייו כי יכרעו לפניו ברך, כי רצונו יהיה לחוק לרבבות אדם. האסון היותר גדול לאיש כזה הוא — להכנע לפני מי שיהיה, והאיש הזה צריך היה להכנע — לפני בנותיו, אשר אך תמול דברו אליו חלקות, בהיות לאל ידו לצוות! האיש הזה, אשר גרש את בתו על אשר לא שתה לו בחלקות, צריך היה לנוע מבת לבת? ואחרי אשר גם אצל ריגן בתו לא נזהרו בכבוד „מי שהיה מלך ותקיף" — בכה התקיף הזה כילד, בחושו את אי־יכלתו. ועוד יותר, הוא עוזב את בתו ואת היכלה בליל סופה נוראה ומסתתר מפני הסער והגשם בסוכה ביחד עם איזה משוגע, וכל זה אך בשביל שלא יצטרך לחוש הכנעה.

ומי שהבין את זאת, יכול להבין גם את כעסו על קרדליה, ולכל מלה היוצאת מפיו יש ערך מיוחד. מי שהכיר את תכונתו של גבור המחזה הוא יכול גם לחוש ולהבין את השנאה הכבושה והנמרצה, שהתעוררה בלבו לבנותיו, לכל בני האדם ולכל הבריאה, הוא יכול להבין את המונולוג של ליר בקראו בו לסער, לרעמים ולברקים, כי יכו את כל הארץ חרם. והמכיר

את תכונות ליר יכל היה לדעת מראש, כי כעסו הנורא ושנאתו העזה יוציאיהו מדעתו.

רגש־החמלה שיחוש „המבין" בראותו את ליר בבגדיו המשונים ובשגעונו, יהיה חזק מאד, אף אם הקורא יהיה בטוח, כי אותו לא יקרה כדבר הזה: לאבד את המלכות והדעת בבת אחת. אבל רגש החמלה יעצם עוד יותר אחרי מת קירדליה, נחמת ליר האחרונה בחייו. קרדליה, אשר חשה לעזרת אביה בראש צבאות אישה, היתה עוד החוט היהידי אשר קשר את ליר אל החיים. הוא נקשר אליה בכל לבו ונפשו. כל מלה היוצאת כפיה, כל הגה קל של בתו האהובה השיבו את נפשו הנכאה. נקל לפי זה לשער מראש את אשר יחוש האומלל הזה אם יקיה אסון לקרדליה, — והאסון הנה בא: קרדליה לוקחה בשבי ביחד עם אביה — ותתלה במצות הבליעל, שהודות למעשיו הנוראים, הורם עד המדרגה היותר גבוהה בחברה. קרדליה נתלתה — ולב ליר מת בקרבו.

הרגש והשכל עסוקים פה שניהם, אך של זה, מי שמבין. —

וכל מי שלא יבין את „העולם הפנימי" של הטרגדיה הזאת, לא יהיה לו כל מושג ממנה. — ואיך אפשר להבין את „העולם הפנימי" הזה, מ„תורת הספרות", שאינה נוגעת בו כלל?

אנכי בארתי פה רק טפוס אחד לדוגמה, יען כי לטפל בכל שאר הגבורים אין כל צורך לעניני, אבל גם זה די להוכיח, כי לקורא הבלתי מנוסה צריך לבאר את הפנימיות של יציר ספרותי ואת האופי המיוחד של כל גבור, למען אשר יוכל להבין את ההכרח שעל פיו הסתבכו המקרים, את תכונות הגבורים ואת כל דבריהם ולחוש צער או ענג, חמלה או רגש אחר.

מר גרדון היטיב לעשות, לוא נתן חלק רביעי בספרו, שבו היה מנתח את יצירי הספרות היפה הכי־טובים של העולם העתיק ואת יצירי ספרותנו היותר טובים — ורק אז יכול היה הקורא הבינוני לקנות הבנה בקריאת יצירי־אמנות אלה.

ומה טוב היה לו היה מטפל יותר בפיוט התנ"כי. „פרוש" לכה"ק עפ"י חקי היופי והפיוט היה בודאי הפרוש היותר טוב ומקובל. „פרוש" כזה היה פותח לכל את אותו העולם הנפלא המלא כל כך יפעה והוד, נעם ועוז, את התנ"ך הסגור לעת עתה לפני הרבה, הרבה מההוגים בו בשבעה חותמות.

הפיוט הקדמון יותר חביב לנו על הפיוט של ימינו אלה, יען כי הראשון נשגב ונעלה על זה האחרון בלי ערך.

הפיוט הקדמון הוא יפעת נגה של תקופות האור וההוד שבחיינו, והדמעה החמה, הבוערת על צרותינו.

ואסור לנו להתעלם מהפיוט הזה ולתת לפשטנים ולעוזריהם, המלמדים — להתעלל בו.

דקדוק לשון עברית, (אתימולוגיה), מאת שמואל דוד לוצאטו (שד"ל), מעובד ע"י אברהם כהנא. הוצאת „תושיה".

בטרם נבא לבקר את הספר הזה (מנקודת־ראות הדירקתיקה), עלינו לברר ראשונה ענינים צדדיים, מושגים כלליים.

צריך לברר ראשונה: איזה מבטא מהמבטאים השונים המתהלכים בקרבנו צריך לתפוס מקום בבית־הספר ולדחות מפניו מבטאים אחרים; איזו שטה מהמון השטות השונות המתהלכות בקרבנו צריכה לדחק את שאר השטות, באופן שלא יבחר לו כל מחבר את השטה הטובה בעיניו; לכמה שעורים צריך לחלק את למוד הדקדוק ובאיזו מתודה צריך לסדר את החמר הדקדוקי. ויען כי איננו יכולים לדבר פה בפרטיות, נתאמץ להגיד את תמצית דעתנו בתמונה מכווצת ובקצור היותר אפשרי--על ראשון — ראשון, ועל אחרון — אחרון.

המבטא המתאים לחוקי הנטיה—אותו צריך לְבַכֵּר. ושטת הדקדוק היותר טובה היא זו, שמבארת את נטית השפה (פלעקסיאן) ואת הסתעפות השרשים זה מזה והפתחותם בכלל לא בתמונת סגולה, כי אם עפ"י חקים קבועים ומושכלים.

ואת למוד הדקדוק צריך לערוך בשלשה שעורים: בשעור יסודי, בשעור בינוני ובשעור עֶלְיוֹ. והמתודה צריכה להיות כך: בשעור היסודי צריך הילד ללמד את חוקי השפה מפרט לכלל, ואחרי כן מכלל לפרט, ודקדוק, שמוש הלשון וסגנון בבת אחת, — ובשעור הבינוני: דקדוק בפני עצמו, שמוש הלשון — בפני עצמו, וסגנון — עוד הפעם בפני עצמו. בשעור הראשון צריך לערוך את החומר הדקדוקי בעגולים המשלימים וממלאים זה את זה, ובשעור הבינוני — בסדר סיסתמתי עפ"י חלקי הדבור.

ובשעור העליי צריך ללמוד את החלק הבלשני של השפה.

את טעמי ההנחות הכלליות האלו לא אאחר מהביא במאמר מיוחד.

עתה נגש אל הבקרת עפ"י ההנחות האלו.

בנוגע למבטא, בחר המחבר הנכבד לא במבטא האשכנזי — באשכנז, הנכון עפ"י המסורה, כי אם במבטא האשכנזי — שברוסיה, ולכן לא יכול להשתחרר מהשגיאה ההסתורית של חלוקת התנועות לגדולות וקטנות, ולא לפשוטות ומרכבות. וכיון שאיננו מודה בהרכבת התנועות ובפשטותן, לא יוכל לבאר היטב את טעם שנוי התנועות וחלופיהן אלו באלו ואת תמונות הנטיה.

החלוקה הזאת של התנועות תמוהה ביותר ע"י זה, שבהרבה דברים מתאימה דעת המחבר עם דעת שטינברג, כמו בנוגע לטעם החטפים, לתנועות קְדומות ואי־קדומות, לקמץ העברי והארמי, למספר אותיות השרש, לכהפ"ח בנוגע לפעלים.

הנני אומר: בנוגע לפעלים, יען כי המחבר הנכבד עבר על תורת התפתחות השרשים (בספר־למוד בשעור עליי!) לגמרה, ובנוגע לחלק השם איננו מגיד בברור לדעת מי נוטה דעתו. לשלישיים או לבעלי אותיות השרש „בלי מספר", לצרפתים או לאשכנזים.

בנוגע למתודה צריך להגיד, כי מצד זה אין כמעט לפקפק. הספר מלא; נטית השמות טובה; השפה למודית ומדויקת; וגם תמונות הנטיה היותר מאוהרות לא תחסרנה בספר הזה, בהיות למחבר הנכבד לנקודת־התוצאה אותה ההנחה הנכונה, כי הדקדוק לא פסק להתפתח בכל זמן. אבל אם נעריך את הספר הזה כנגד ספרו של שטינברג, יהיי היתרון לזה האחרון.

הדקדוק העברי לבני הנעורים, מאת ל. שאצקי. הוצאת „תושיה".

הספר הזה נערך בשעור הבינוני (אף אם המחבר מיעדו לבני הנעורים סתם, למתחילים כלגומרים). בנוגע למבטא התנועות בחר לו המחבר „דרך ערומים": הוא איננו חפץ להרגיז את האוזים או לעבור על המנהג שנתישן כבר אצלנו ולקרא לתנועות בפה מלא: מרכבות ופשוטות, כי אם קורא להן בשמות הישנים, אבל את מבטאן הוא חושב למרכב ופשוט. ואחרי שהוא חושב את מבטא התנועות (והעבר הוא לא שמן, כי אם מבטאן) עפ"י שטינברג, יכול היה להכניס אל תוך הנטיה (פלעקסיאן), כמו כן בצנעא, את הטעמים השכליים של זה האחרון, אבל הוא איננו עושה כן: הוא מבאר את הנטיות כעין גזרה: פה צריך להיות קמץ ופה—פתח; אבל מדוע פה קמץ ומדוע שם פתח — על זה הוא עובר גם כן בשתיקה.

הסתעפות השרשים והוראת הבנינים אצלו — „בנוסח ישן", פ״־הפעל, גִזרה זו וְגִזרה זו. המתודה של סדור הדקדוק — לא רעה, אף אם לפעמים הכללים ארוכים מאד. לדוגמה הכלל הזה: אם אני רוצה להגיד, כי השם שיך לי (זכר ונקבה) באה בסופו ההברה, — (גן, גני); — כי השם שיך לך (זכר)... וכן הולך הכלל הזה ומשתרע על תשע שורות (!), וכלל כזה צריך הילד העלוב לשנן בע"פ. ולסמוך על המורים כי יקצרו הם את הכלל אי אפשר. בכלל צריך להבדיל בין באור הכלל ובין הפורמולה שלו; כי המורים מאיצים בנער ללמוד גם את באור הכלל וגם את הפורמלה שלו — בעל פה. ואת זאת יודע אני מן הנסיון.

בעברי את העיר רינא, בקרתי „חדר מתוקן" של הציונים. וכאשר שאלתי כלל אחד בדקדוק את אחד הילדים, ענני כמו שהוא כתוב ב„שפה חיה", בכל אריכותו, ועל הערתי כי הכלל ארוך מאד, הראת לי המורה כי „כך כתוב בספר", וזה היה במעמד של מחבר ה„שפה חיה", וזה האחרון באר למורה כי „באור" הכלל נכתב לא בעד הילד, כי אם בעד המורה, — ומסופקני בכל זאת אם יועיל באורו זה שבע"פ לבאורו שבספר. מחברי ספרי־למוד! הזהרו לבלי העמים על הילדים את „באור" הכלל; די להם ללמוד בע"פ את הכלל בעצמו.

מגבורי האומה, תולדות ישראל ערוכה ע"י ביוגרפיות, מאת שלמה ברמן. הוצאת „תושיה".

הרעיון להודיע לבני הנעורים, וגם לקורא שטחי, שאינו יכול להוגיע את מוחו בקריאת ספר רציני בכלל, את דברי ימי האנושיות או את דברי ימי השכלתה, או דברי ימי איזה עם בודד, ע"י ביוגרפיות של גדולי העסקנים ההסתוריים, או של

גדולי המחשבה, — הרעיון הזה בעקרו טוב מאד, כי הרבה, הרבה יש ללמוד מחיי הגדולים! ביותר מחיי גדולי המחשבה והמדע. כמה מופתים של אנרגיה עצומה, של אהבה למין האנושי ולחכמה — כמה מסירת נפש יש בחיי הגדולים האלה! כמה יש ללמוד מכל צעד, מכל תנועה, מכל שיחה קלה, מכל מלה בודדת של אדם גדול!

דבור אחד מזכירנו מאורע נכבד. פתגם שנון אחד מברר לנו שטה שלמה.

אבל מן הרעיון כשהוא באצילותו עד המעשה, עד הוצאתו לפועל עור רב הדרך, — ובדרך ה־רב הזה יכול הוא לאבוד הרבה מאמתתו ומטובו, יוכל להתקלקל עד לבלי הכירו. ומה הן כל השניאות של בני אדם לכל אורך ההסתוריה, אם לא הוצאת רעיון טוב לפעל באופן בלתי נאות.

התנאי הראשי להוציא את הרעיון, שהבאתי למעלה לפעולה באופן נאות הוא, לבור את הגדולים האמתיים מההסתוריה — את אלה, שמאורעותיהם הם וחייהם הפרטיים קשורים בקשר פנימי במאורעות ההסתוריות היותר נכבדים. ומגדולי המחשבה — את אלה, שדעותיהם, שטותיהם, תמציותיהם, תגלויותיהם וכל עבודתם במקצעות מדעיים מביאות לנו תועלת עוד היום.

צריך, כי יכירו בני הנעורים איך רכשה לה האנושיות את קניניה התרבותיים, את אלה הקנינים, שנשתמש בהם גם אנחנו עד היום.

צריך להודיע לבני הנעורים איך התאבקו מאורי האנושיות, או מאורי עם ידוע, עם הבערות, עם כל מיני מכשולים, ואיך התגברו על כל המכשולים האלה ע״י אמונתם החזקה בעבודתם ובאנושיות, ע״י אהבתם לבני אדם ולחכמה, עד כי מסרו את נפשם על האהבה הזאת. האֶפֹּפֵּיָה היפה של עבודת רוח האדם והתאבקו עם איתני הטבע ועם נחש הבערות ילבבונו יותר הרבה מעלילות גבורים, מחזיוני, עלילה של — תותחים.

ולא לבד אותו המומנט המרומם, שבו עולה מעונה הדעת על המוקד בנפש שוקטה, יקח את לבנו, כי אם גם פרטים קטנים מחייו. ועוד חבה יתרה לקטנות האלה, לאֶפֹּפִּיות הקטנות של עבודה, מאשר למחזות המרוממות של מוקד ותאי־ענוי. התאור המפורט של עבודת פַּלִּיסִי, לדוגמה, אצל תנורו, איך נשא הוא בעצמו, באפס פועל פשוט, לבנים, איך שרף סיד, שאב מים מן הבאר — שנים רצופות, ואיך עמד לאחרונה על רגליו ששה ימים וששה לילות רצופים, עד אשר המציא את ציפוי (עמאל) הכלים — הפרטים האלה מלבבים אותנו יותר משתית כוס־הרעל ששתה סיקרטוס, או ממנוחת נפשו של ניאורדנה ברונה — על המוקד.

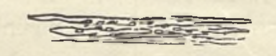
אבל במה דברים אמורים? מתי מלבבים אותנו הקטנות האלו? — בשעה שנראה בהן חיים, שאיפה, התאבקות עם מכשולים — בשבילנו, ואהבה — לנו. אבל בשעה שיחסר זאת לא יועיל כל שם מצלצל, לכל הפחות בנוגע לבני הנעורים.

והנה בנדון שלנו טוב היה לתת לבני הנעורים את פרטי קורות חיי גדולינו אלה, שחייהם הפ־טיים קשורים בדברי ימי האומה, ואחת הוא אם הגדול הזה הצטין על מרומי שדה או בבית־המדרש. חיי שמעון בן שטח, ר׳ יוחנן בן זכאי ור׳ עקיבא מלבבים לא פחות מחיי יהודה המכבי או יוחנן מגוש־חלב. אבל במה יוכל ללבב את בני הנעורים אותו הגדול אשר אכל — והרביץ תורה, ולא יותר? את זה שקרא ושנה תלבב הביוגרפיה של כל גדול בתורה, אבל מי שקרא ושנה איננו נזקק ל„גבורי האומה" של מר ברמן.

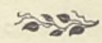
אנכי הייתי מיעץ למר ברמן לבחור מ„גבורי האמה" ביותר ישוב־הדעת.

בנוגע לְעִבּוּד הנני מודה על האמת בנפש חפצה, כי מר ברמן ישכיל לציר בבהירות גדולה את הצורה הנפשית של גבוריו, אבל זהו חסרון גדול, שאיננו מציין את המקורים. הוא צריך להביא כל ציטטה בלשון התלמוד, לבאריה ולהראות על מקו־ה. קונטרסי מר ברמן ראוים בכל אופן לתפוס מקום בבתי־מקרא לעם ובתי־עקד שבחדרים המתקנים.

ריזין. י. י. ג ל ס.



תשובה למבקר.



מר גלס שם לו למטרה להשפיל את ערך ספרי הלמוד שלי, ובכל מקום אשר יאנה המקרה לידו, ידרש שלא בשבחם; וכן עשה גם ב„הפדגוג" חוברת 2-3.

והנה אין רצוני להתוכח בזה עם מר גלס, אם ספרי טובים הם למטרתם, או לא, כי לא מפיו אנו חיים. ולא הוא מרא דהאי הלכתא; ובכלל נכר מדבריו, כי אך תואנות הוא מבקר, בכתבו, כי לקחתי מס' „מורה הילדים" ומספרי „גרזובסקי" ושמתי בספרי, בעוד אשר ידוע הוא, כי אנכי הוצאתי לאור את ספרי החנוך שלי (בשנות תרנ"ג-ד) בטרם עוד עלתה על דעת המחברים הנ"ל לחבר ספרי חנוך; רק על דבר אחד הנני להעיר בזה, השטה „עברית בעברית" לקחה את לבו של מר גלס והוא קורא בכל לבו „עברית בעברית", ואם יבוא איזה פדגוג ויראה לו מן הנסיון, כי עוד לא אכשר דרא, ועוד אי־אפשר הדבר להוציאו לפעלות ידים בשלמות, לא יחפץ לשמוע לו, ויקרא: אנא אחת ידענא, „עברית בעברית"! הנסיון הורה לנו, כי כל עוד שלא תהיינה לנו די מלים להביע את כל רעיונותינו, וגם גן ילדים אשר יתחנכו בו הילדים מבני שש וארבע לדבר עברית, לא נוכל להחיותה בפי הילדים.

את אמתת דברי אלה, למדתי ביום ט' אדר בעת הבחינה בבית הספר „תושיה" אשר בעירנו, המתנהל על פי מורים פדגוגים. כל הלמוד הוא שם על פי שטת התרגום, ועל פי הדבור העברי, ובמשך זמן קצר קנו להם הילדים (גם המתחילים) ידיעה רבה בשפה העבריה, ועשו חיל עד להפליא, וכל אשר למדו במשך ימי החרף ידעו ידיעה הגונה ויספרו במליהם את כל ספורי התורה וגם איזה ספורים קטנים אשר קראו לפניהם, ועל כל שאלות הבוחנים ענו בשפת עבר צחה. ויעין נא מר גלס בהפרוגרמה של בתי הספר למסחר, אשר למוד שפות אחרות הוא שם העקר, כי מרכיבים שם את שטת התרגום עם הדבור. וזה לא כביר הוציא המנסטריום פקודה לבתי הספר הנ"ל, כי ישימו לב גם לדבור השפה; כאשר כן דברתי ברחבה בספרי „חנוך הילדים"; ובכל אופן מסדרי הפ־גרמא הנם פדגוגים גדולים, אולי גם ממר גלס.

ביליסטוק, י. י. אינדיצקי.

כרוניקה.

בי"ס ריאלי ליהודים. — מר י. הָרץ, בעל בית חרשת בלודז, הגיש בקשה אל הרשות לתת לו לכונן בעיר ההיא בי"ס ריאלי מיוחד ליהודים. הוא מתחייב לכלכל ולהחזיק את הבית בהוצאותיו.

היהודים בבתי הספר. — מכה"ע הפטרבורגים מביאים בתור שמועה, כי משנת הלמודים הבאה לא יתקבלו יהודים אל בתי הספר התיכונים ששם לומדים נוצרים, אך יוסדו בת"ס פרטיים מיוחדים לגברים ולנשים, הם יהיו למען יהודים ביחוד.

בת"ס במושבות היהודים. — השר המפקח על נכסי המלכות בפלכי חרסון ובסרביה קבל הודעה מאת המיניסטריום לעבודת האדמה, כי נתן הרשיון לתת מן ההון של הקולוניסטים בפלך יקטרינוסלב סך 28,930 רובל עם 62 ק' לבנות בי"ס בעל שתי מחלקות במושבה מזריטש ובת"ס של מחלקה אחת במושבות רוסקושנה גורְקָיה, ומוֹלָיה ופריוטנה. מלבד זאת ינתן בכל שנה סך 3855 רבל לשכר המורים וליתר צרכי בתי־הספר.

מספר החדרים בפלך מינסק הוא 562 ותלמידיהם 7,842.

שעורים למורים. — חברת מרבי השכלה עורכת בירחי החפשה מלמודים בקיץ הבא שעורי למוד

והשתלמות למורים עברים. השעורים יהיו בעיר יֶליסוטגרד ובא־כחה של החברה, ד״ר לַנְדֵר, נשלח שמה.

פרס למורים עברים. — הווסחוד מביא בתור שמועה כי במיניסטריום של ההשכלה עומדת עתה השאלה לקבוע פרס למורים היהודים בבתה״ס לעם, לעת יזקנו ויחדלו מן ההוראה.

למוד הדת. — שלטון המיניסטריום שלח לפקידות בתה״ס בורשה ברור דברים, כי החקים הנוגעים ללמוד דת ישראל בגימנזיות ופרוגימנזיות לנערים ולנערות צריכים להיות נוהגים גם בבתה״ס הריאליים אשר בגליל וַרשה.

שפת רוסיה בחדרים. — האפוטרופסות של החדרים בחרקוב פנתה אל שר גליל הלמודים בבקשה, לתת רשות ללמוד שפת רוסיה ב„חדרים". השר, המסכים אל הדבר, שלח את הבקשה אל המיניסטריום, יען היא נוגעת לשאלה עקרית.

חג יובל לבית ספר. — בית הספר הריאלי אשר לעדת האורתודוכסים בפרנקפורט דמַין, אשר נוסד ע״י הרב המנוח ר׳ שמשון רפאל הירש, חג בחדש ניסן יום מלאת לו חמשים שנה להוסדו.

שנויים בבית־הספר אשר בפתח תקוה (ארץ ישראל). — בביה״ס אשר בפתח־תקוה נעשו קצת שנויים בשנה זו. מנהל בית הספר החדש מר הֶפלר והמורים משתדלים להשלים את אשר חסר בביה״ס עד עתה, ביחוד בנוגע ללשון עברית, ומקוים כי סוף סוף יהיה ביה״ס הזה את אשר צריך להיות באמת.

הנערות העבריות בבתי הספר. — המשגיח על בתי הספר לעם בגליל אדסה הוציא פקודה לסגור את החדרים אשר תלמודנה בהם נערות עבריות. מחזיקי החדרים האלה פנו אל הפקידות הגבוהה במכתב תלונה על מעשי המשגיח הנ״ל בהראותם לדעת כי הלמוד לנערות בהחדרים אינו מתנגד כלל לדרישות הדת הישראלית ואת הדבר הזה באר גם רב העדה באדסה.

מורים סוכנים לאחריות. — המשגיח על בתי הספר לעם באדסה באר, כי מורי־העם (וגם היהודים) רשאים להיות סוכנים בחברת האחריות, ואולם עליהם לקבל על זה רשיון מאת שר גליל הלמודים.

ת״ת בביַליסטוק. — מנהיגי הת״ת בביַליסטוק יגשו בקרוב לבנות בית מיוחד להת״ת עם מחלקת ללמודי אומנות. תכנית הבנין, שהוכנה בפט״ב, כבר הגיעה לידי המנהיגים.

אֲסֵפַת המורים העברים. — ביום 18 לחדש מרט היתה בעיר יקטרינוסלב אספה לחברת המורים העברים בעיר ההיא. הכנסות החברה עלו בשנה העברה 2039 ר׳ עם 56 ק׳ וההוצאות — 1806 ר׳. הלואות נתנו בסך 870 ר׳. בבית העקד של החברה נמצאים 1043 ספרים.

ירחי חופשה בבתי האולפנא. — שלטון ההשגחה על בתה״ס לעם באדסה קבל פקודה מאת השלטון הגבוה עליו, להשגיח היטב כי בירחי החפשה מלמודים בקיץ הבא אל יתעסקו בלמודים בבתי האולפנא של היהודים (חדרי המופת, תלמוד-תורה וכו׳). הלמודים יחדלו בבתים ההם ביום 1 יוני ויתחדשו לא קודם יום 16 אוגוסט. עבירה על הפקידה הזאת תגרור אחריה סגירת ביה״ס.

פרס הזקנה למורים יהודים. — המיניסטריום הסכים לתת גם להמורים היהודים פרס לעת זקנה, כמו שנותנים להמורים הנוצרים. את שני האחוזים, אשר ינכו משכר המורים היהודים בבתה״ס של הממשלה, יצרפו אל הקופה הכללית. המיניסטריום דורש מאת מפקחי גלילות הלמודים לשלוח אליו ידיעות בדבר המורים.

חברת המורים בורשה. — חברת המורים העברים בורשה הוציאה את הדין והחשבון של השנה הששית לקיומה. ואלה ראשי פרקיו: ביום 1 יַנֻוַר לשנה הנוכחת היה מספר החברים בפועל 103, והחברים העוזרים 176. בס״ה מנתה החברה ביום ההוא 279 חבר. — באספה הכללית שהיתה ביום 18 מֶרץ 1902 נבחר נשיא (המנוח זקש ז״ל) וחברי הועד הפועל. אז הוחלט למנות לחבר נכבד את ה׳ מִילֶר על פעולתו הרבה לטובת החברה במשך חמש שנות קיומה ולתלות את תמונתו באולם המועצות. גם הוחלט או לקצוב במלואים סך 500 רבל למען הגדיל את עקד הספרים. — בקשות לתמיכה באו במשך השנה מאת 7 אנשים על סך 140 ר׳, מאלה נתמלאו בקשות ששה, בסך 103 ר׳. בקשות להלואה באו מאת 21 איש בסך 1490 ר׳, מהן נתמלאו בקשות 20 איש בסך 1430 ר׳. גם נתנה תמיכה תמידית לשני חברים בפועל בסך 11150 ר׳. החברה נתנה סמי מרפא חנם לחברים עניים, ולזה הוציאה 20 ר׳. למען הגדיל קופת החברה הכינה נשפים שהביאו רֶוח נקי 184099 ר׳. הח׳ השתתפה באספת המורים שהיתה במוסקבה ותשלח שמה את העורך הדין המושבע ס. פלדשטין. — הכנסות החברה בשנת 1902 עלו לסך

3213,70 ר׳ והוצאותיה עלו: לשכר דירה (775 ר׳) מאור והסקה, לסופר, לממונה על העקד, למשרת, למודעות ולהכנות הדירה — 1474/29! ר׳; עזרה לחברים ותמיכה ברפואות (238), הלואות (1434 וכנגדם הושבו חובות קודמים, 824), למלא העקד (423), לחדר המקרא (67) ועוד—1623,69 ר׳.

רכוש החברה בכסף עולה 5692,53 ר׳; הספרים עולים למחיר 1736,46, כלי הבית 745,37 ר׳. ביום 1 ינור היה מספר הספרים בבית העקד של החברה 2374. בחדר המקרא היו 30 מכה״ע ומאספים עתיים. החדר פתוח כל היום מן הבקר עד הערב. — ששה רופאים מרפאים חנם את החברים החולים, וארבעה—בזול. גם רופאי שנים מטיבים עם החברה.

— בחוהמ״פ היתה אספה של החברה הנ״ל. הד״ר ביכובסקי פתח את האספה. אחר כן נבחר ליו״ר מר הימלפרב במקום היו״ר המנוח נ. זכס. אז נקרא הדין והחשבון של השנה העברה שהבאנו למעלה. אחרי כן החלו הוכוחים. חברים רבים הביעו מחאתם כנגד הרוח האינו יהודי השורר בכל מעשי הועד ובנשפי החשק שעורכת החברה לפעמים קרובות. מספר הספרים העברים הוא מעט מאד ומהעתונים נמצאים רק אלה המתקבלים מבתי המערכות בחנם. עתונים וירחונים עברים אינם נמצאים כלל לא בחדר הקריאה ולא בבית העקד, כי החברה לא תחפוץ בשום אופן להוציא אף פרוטה אחת לחתימה על עתונים עברים בעת אשר היא מוציאה סכום הגון (150 ר׳ בערך) על עתונים כוללים בשפות אחרות.—הד״ר פוזננסקי העיר על חסרון האחוה שבין המורים והמלמדים, או יותר טוב על דבר השנאה השפלה שהמורים היהודים נוטרים להמלמדים העברים.

החדרים בלומזה.— מנהל בתי הספר לעם בקר את חדרי המלמדים בלומזה. הוא מצא בהם אי־סדרים רב וגם חסרון ידיעות בלמודים הכוללים. המנהל קבע זמן למלמדים לשכור למו חדרים חדשים ולהנהיג סדרים טובים. אם עד הזמן ההוא לא ימלאו פקודתו יסגור את החדרים.

לתקוני החדרים.—מיום 4 עד 11 לח״ז נאספו לאספה תשעה ראשי דירקציות של בת״ס ותשעה משגיחים על בתה״ס לעם. בראש האספה ישב שר גליל הלמודים יועץ הסתרים שורץ והמשגיח הגלילי ולדימירוב. הנאספים נועצו בדבר שאלות שונות הנוגעות לבתה״ס, וכן גם לעשות בקרת לחקי החדרים (מיום 15 יוני 1888) ולהנהיג בשביל המלמדים בחינות מיוחדות בידיעת השפה הרוסית, גם לקבוע את שיעור הידיעות היותר פחות שידרשו מאת הנבחנים.

חג חצי יובל.—בימים האחרונים חגג הפרופיסור בֶּרליץ חג חצי יובל לעבודתו הפדגוגית. פעולת הפדגוג הזה במקצוע למוד השפות גדולה מאד. ידוע הוא כי למוד השפות הזרות בבתי הספר בארפה אינו נותן לתלמידים אלא ידיעת כללי הדקדוק והבנה מעטה מאד בחריסטומטיות. אך להשתמש בהן למעשה בכתיבה וביחוד בדבור אינם יודעים. והנה קם הפרופיסור הזה ויסד את בית ספרו ללמוד השפות הזרות שעל פי המטודה שלו הערוכה בשאלות ותשובות מתחיל המתלמד לדבר בשפה הזרה כבשפת אמו. ולא יפלא אפוא כי בתי הספר הערוכים על פי שטת הפדגוג האמריקני הזה הולכים ומתרבים משנה לשנה בכל הערים הגדולות שבארפה. בגרמניה לבדה נמצאים שמונים וארבעה בתי ספר של ברליץ ובכל העולם יש כבר כמאתים בתי ספר כאלה. וכחגגו עתה את חג שנת העשרים וחמש לעבודתו הפדגוגית החליט הפרופיסור לנסע לארצות שונות ולבקר את כל בתי הספר הערוכים על פי שטתו.

בתי ספר חדשים. — בסְטָרוֹי דְרוֹגָה (פלך מינסק) נפתח בי״ס המוני בעד הפועלים.

— בפַּסְטוֹב (פלך וילנה) נוסד בי״ס לעם בעל שתי מחלקות וגם שעורי ערב בעד נערות עניות.

— בזְוֶנִיגוֹרוֹדקה (פלך קיוב) נוסד בהשתדלות הציונים תלמוד תורה.

— בקולוניה־מרקולֶשטי (פלך בסרביה) נגמר באחרית ימי הקיץ העבר בנין ביה״ס, אשר יסדה חברת מרבי־השכלה באמצעות ועד חברת יק״א, ועתה כבר לומדים בביה״ס הזה. ביה״ס הזה, שיש בו שש מחלקות, מביא תועלת רבה לנערים אשר ידעו עד עתה את ה„חדר״ הצר. המורה בביה״ס הוא מר שלמה הללים והוא ממלא את תעודתו באמונה.

— בקיוב קרבו עתה לעבודת ההכנה להקמת הבנין לבית הספר העברי עם מחלקה לאומנות אשר יוסד בחצר אשר קנה ה׳ ברודסקי ברחוב קוזנֶטשני.

— במושבה דוֹמְבְּרוֹבֶן נגמר בנין ביה״ס החדש. הבנין הוא בן ב׳ מחלקות, אחת לנערים ואחת לנערות. מספר הנערים—חמשים, וכן גם מספר הנערות. המורה מר אברמוביץ מלמד את חניכותיו עברית בעברית. ביה״ס עומד בגבהה של המושבה ומפנה לאויר ולרוח. סביבו שטח אדמה של שלשה צמדי שדה הנטוע בעצי

פרי, להורות לתלמידים פרק בנטיעות ובגן, ע״י מומחה מקצוע זה, בירחי החפשה מלמודים.

— בעזרת החברה יק״א הגדילו את ביה״ס לאומנות אשר בלבויץ וירבו את מספר החניכים בו.

רשיון לבנין בי״ס. — שר ההשכלה התיר לפתוח בקיוב בי״ס עברי מטעם הממשלה בן שתי מחלקות עם מחלקה ללמודי האומנות. חבל האדמה לבנין ביה״ס הזה, שעולה במחיר 62,110 רובל, נדבו האחים ברודסקי. הוצאות הבנין והכנתו תעלינה לששים וחמשת אלפים רובל. לכלכלת ביה״ס יתנו מקופת מכס הכשר ששת אלפים רבל לשנה.

בי״ס מתוקן חדש. — בעיר קוטַאִים (קוקז), אשר עד הנה לא היה שם אף בי״ס או חדר הגון אחד, נוסד עתה בי״ס מתוקן. הבית נוסד על יסוד פדגוגי נכון. שני מורים בלמודי חול ושנים בלמודי קדש. הלמוד בעברית הוא עפ״י השטה הטבעית.

חנוכת בית ת״ת. — בעיר וַלָדימיר וולינסק היתה חנוכת בית הת״ת אשר נפתח בבית בקו״ח הישן. ולמען היות בסיס נכון לקיומו נקבע מנין לתפלה באחד חדרי הבית, אשר שמה יהיו נקראים בכל שבת אחדים מנדיבי העדה להרים תרומת נדבה בעת עלותם לתורה. המפקחים על הת״ת דואגים גם לכלכלת בני העניים בלחם.

בתיה״ס ביקטרינוסלב. — המפקח על בתה״ס לעם מודיע כי בעיר הנ״ל נמצאים עתה כ״ד ב״ס עברים, בי״ס אחד לשבת, 7 לערבים, י״ט ב״ס עירונים ובתי ספר פרטיים. ולפי הודעת הרב מורה ההוראה בעיר הנ״ל נמצאים שם ס״ח חדרים.

ב״ס חדשים. — באודסה יפתחו משנת הלמוד הבאה שני בה״ס עברים למתחילים. טפוסי בתיה״ס יהיו כטפוסי בתי הת״ת.

— בעיר פַּבְלוֹגְרַד (פלך יקטרינוסלב) נתן הרשיון להמיר את הת״ת בבי״ס בעל שתי מחלקות למתחילים עברים, וההוצאות לכלכלתו תלקחנה מקפת מכס הבשר וגם יקבע שכר למוד בעד התלמידים, אך לא יותר מן 19 רובל לשנה.

— בביליסטוק נפתח בי״ס בחלק „העיר הַנִּיקְסִי׳ בעד הנערים העניים שבחלק הזה. ביה״ס מתכלכל ממכס הבשר. בו יש שתי מחלקות: לנערים (לפני הצהרים) ולנערות (אחה״צ). ביום 15 דצמבר הוחגה חגיגת הפתיחה ברב פאר והדר.

— בגרודנה חגגו חג חנכת בית הספר למלאכה, אשר הוקם בכסף עזבונו של המנוח ברנמן. ההוצאות של בנית הבית וההוצאות הדרושות לכלכלת הבית שנה שנה, חלק מהם תתן עדת ישראל בגרודנה מקפת מכס הבשר ונדיבים שונים וחלק יורשי המנוח ברנמן.

בי״ס לְשַׁבָּת. — בבַקו נמצאים שני בתי״ס לשבת לגדולים אשר נוסדו על פי הטפוס של בתי הספר ליום ראשון הקימים לעם הארץ. האחד, אשר לגברים, קים זאת השנה השלישית, והשני, לנשים — זאת השנה השניה. רוב מבקריהם הם אומנים ואומנות מבני שלש עשרה שנה ומעלה. מספר המבקרים הוא שמונים נערים וארבעים נערות. שעות הלמוד במוצאי שבת משעה 6 עד 9.

עִבְרִית בְּעִבְרִית לִפְנֵי בֵּית הַדִּין. — בסְטֶפְּנִי (לונדון) יש ת״ת, שלומדים בו עברית בעברית, על הדבר הזה נמצאו מערערים בין חברי הועד של דת״ת וילכו לדון בדבר זה לפני בית הדין. אחרי דין ודברים של שעות אחדות פסק בית הדין כי עד תום הזמן אל ישנו עוד את שטת הלמוד הזאת, ואף בזמן החדש יאספו לאספה; וכאשר יחליטו אז כן יהיה.

בי״ס לנערות. — בטשרניגוב נמצא בי״ס לנערות, שבו לומדות 85 תלמידות. להוצאות הבית נותן שלטון העיר 200 רו״ב ואת השאר יאספו מהכנסות הקונצרט שיערכו בעד תמיכת ביה״ס. בשנה הזאת ערכו את הקונצרט ויבקשו מאת ראש האצילים שיתן למטרה זו את „אולם האצילים״ למען יוכלו אנשים רבים לבוא. ראש האצילים נאות בראשונה לזה, אך אחרי שהיה כבר הכל מוכן ומסודר בתוך אולם האצילים וגם כרטיסי הכניסה כבר נמכרו, חזר ראש האצילים מדעתו ולא נתן לערוך את הקונצרט באולם האצילים.

המפקח על בתי הספר לעם בגליל השני בפלך חרסון, פנה בהצעתו אל מחזיקי בתי ספר פרטיים, להמפקחים על בתי הספר העברים הצבוריים, להמחזיקים שיעורי ערב ולשבת, למנות מורים בבתי ספריהם אנשים אשר לא יעזבו את ביה״ס באמצע שנת הלמוד, יען כי עזיבת המורים או המורות את ביה״ס באמצע השנה וביאת אחרים תחתם משפיעה לרעה על מהלך הלמודים.



40] **לוח־עולם קטן**. קובץ ספרותי ושמושי לבני הנעורים לשנת תרס"ג עם תמונות וציורים.
מחירו 75 קאפ', לחותמי ה"עולם קטן" רק 50 ק'. מב' בניר 10 ק' (מב' הדר 25 ק') בעד הכריכה.

41] **ספר החנכה**, מאסף לבני הנעורים עם תמונות וציורים.
מחירו 25 ק', מב' 40 ק'. פארטא 4 ק'.

42] **פרקי תלמוד**. כריסטומתיה תלמודית למתחילים, עם תרגום המלות התלמודיות ברוסית ואשכנזית (באותיות עבריות). א. ל. ביסקא.
מחירו 40 ק', מב' בבד 55 ק'. פאר' 6 ק'.

42] **מורה הסגנון ושמוש הלשון העברית** (עם דוגמאות ופרקי שנון רבים לשמוש המעשי, וחלק מיוחד על תורת הנקוד לכל פרטיה). י. ח. טביוב.
מחירו 1 ר', מב' בבד 1.15. פאר' 14 ק'.

43] **תורת הספרות**. מורה חקי הסגנון הפרוזי והשירי ותורת הספרות לכל חלקיה השונים (עם דוגמאות רבות מכל מקצעות הספרות העברית בכל תקופותיה). ש. ל. גרדון.
מחירו 1 ר', מב' בבד 1.15. מב' הדר 1.25 ר'. פאר' 14 ק'.

44] **מבחר הספרות**. אנתולוגיה עברית, מכילה לקוטים נבחרים ממיטב הספרות העברית החדשה בשיר ובפרוזה של משוררינו וסופרינו הגדולים (עם תולדות כל סופר וערכו והערות נחוצות). י. ח. טביוב.
מחירו 90 ק', מכורך בבד הדר 1.15. פאר' 14 ק'.

45] **תולדות היהודים** (הסטוריה פופולרית ערוכה לעם ולבני הנעורים). יעקב פרנקל.
מחיר חלק א', ב', ג' 50 ק' כ"א. פאר' 6 ק'; חלקי ד', ה' 75 ק' כ"א. פאר' 10ק'. בשני כרכים מב' הדר כל כרך 1.75 ר'. פארטא 20 קאפ'.

[illegible]] **מלון של כים**. מעברית לרוסית ואשכנזית (באותיות עבריות). מלון מלא ושלם לשפה העברית הישנה והחדשה, של התנ"ך, התלמוד והמדרשים ושל הספרות העברית החדשה. י. גרזובסקי וד"ר י. קלוזנר.
מחירו 2.35 רובל, מב' הדר 2.60. פארטא 20 ק'.

ביבליותיקה לבני הנעורים:

I לילדים:

אגדות, שיחות, פנטסיות, בדיחות, משלים, שירים וספורים (בנקוד).

1) **קובץ שיחות קטן** (שיחה) מאת ר. גוסטפסון, תר' נ. פינס. 2) **ידידי המלך עמינדב** (שיחה) — הנ"ל, תר' הנ"ל. 3) **הרועה ובת המלך** (אגדה) —הנ"ל, תר' י. ב. לבנר. 4) א] **המלך אשר שנתו נגזלה**, ב] **פרחי ששון** (אגדות)—הנ"ל, תר' הנ"ל. 5) **ארבעים שודדים** (אגדה ערבית)—תר' מ. סילמן. 6) **שלשה אחים** (שיחה)—ר. גוסטפסון, תר' נ. פינס. 7) **רחוב הזהב** (אגדה עברית)—ל. ויזל, תר' י. ב. לבנר. 8—10) א] **עשר ואשר**, ב] **גדול העליליה** (אגדות ערביות)—תר' הנ"ל. 11, 12) א] **גמול ישרים או רחוב מיזל**, ב] **הרמב"ם והעלם האלם** (אגדות עבריות)—ל. ויזל, תר' הנ"ל. 13) **החבצלות** (ספור)—רוטשיק, תר' נ. פינס. 14) **הכליף־החסידה** (אגדה) — הויף. תר' י. ב. לבנר. 15) א] **פרעה מלך מצרים** (ספור הסטורי) — ד' ספירל, ב] **בלב־ים** (אגדה מדרשית)—תר' הנ"ל, 16) **איש בלי לב** (אגדה אנגלית)—תר' א. ליבושיצקי. 17) **הדיג והדגה** (אגדה בחרוזים) — א. ס. פושקין, תר' הנ"ל. 18) **ל"ג בעומר** (ספור) — ש. דינר. 19) **הכלה האמתית** (אגדה) — האחים גרים, תר' ש. ברמן. 20) **יוחנן הנאמן** (אגדה) — הנ"ל, תר' הנ"ל. 21, 22) א] **תרח אוהב הכסף** (ספור התולים), ב] **עשיר אמלל** (אגדה) —תר' מ. סילמן. 23) **המלך שלמה ומשחקי השח־מט** (אגדה מזרחית) — הר' א. ב. 24) **לב אבן** (אגדה עברית) —ל. פיליפזון, הר' פ. קפלן. 25) **אח ואחות** (ספור)—תר' הנ"ל. 26) **גלית הנדיב** (ספור)—תר' א. ליבושיצקי. 27) **לבנת שלג** (אגדה) — האחים גרים, תר' ש. ברמן. 28) **השד ושלש שערות הזהב** (אגדה) — הנ"ל, תר' הנ"ל. 29) א] **בית היער**, ב] **הנחש הלבן** (אגדות)—הנ"ל, תר' הנ"ל. 30) א] **הברקת**, ב] **אשר ועני** (ספורים)—י. ב. לבנר. 31—54) **כל אגדות ישראל** (חלק א', 24 חוברות) — הנ"ל. 55) **ילד מצל** (שיחה)—א. ברוסילובסקי. 56—58) **משלי ילדים** (3 חוברות) — שלמון. 59,60 **מעשה בנבוכדנצר שנהפך לדב** (ספור) — י. צ. לוין. 61—75) **למען אחי הקטנים** (שירים מקוריים ומתרגמים, 15 חוברות) — א. ליבושיצקי. 76 — 78) **מיגון לשמחה** (ספור)—כ. שמידט, תר' י. ב. לבנר. 79) **ימים מקדם** (ספור) — מ. הורליק. 80) **ילדים עובדים** (ג' ספורים: 1] יעקב, 2] ימימה, 3] רחבות)—י. גרזובסקי. 81—90) **שיחות ילדים** (10 חוברות) — י. שטינברג. 91—93) **למך ולמך** (ספור־אגדה)—י. צ. לוין. 94—95) **נח בתבה** (ספור־אגדה) — הנ"ל, 96—97) **העצמות היבשות** (ספור־אגדה) — הנ"ל. 98—99) **הפחה הרועה** (אגדת בני קדם) — תר' ב. רובינוק. 100) **מעשה בבן מלך** (אגדה)—הנ"ל. 101) א] **החסידה**, ב] **החידה** (אגדות)—האחים גרים, תר' ש. ברמן. 102) א] **יקטן הנבון**, ב] **זלפה החכמה**, ג] **המסחר הטוב** (אגדות)— הנ"ל, תר' הנ"ל. 103) א] **מלך הר הזהב**, ב] **שלומית ושלמה** (אגדות)— הנ"ל—הנ"ל. 104) א] **ארון הזכוכית** ב] **החתן השודד** (אגדות)—הנ"ל, תר' הנ"ל. 105) **עפר האילים** (אגדה) —הנ"ל, תר' הנ"ל. 106) **בת יחידה** (ספור)—תר' א. ליבושיצקי. 107) **המזמרת הקטנה** (ספור)—תר' הנ"ל. 108) א] **המשורר העני**, ב] **דבורה הזקנה** (ספורים)—תר' הנ"ל. 109) **מעשה בשלטן אחד** (אגדה ערבית) —תר' הנ"ל. 110 א] **המלאך הגואל**, ב] **הכוכבים שאבדו** (פנטסיות)—תר' הנ"ל. 111—155) **כל אגדות ישראל** (חלק ב', 45 חוב')—י. ב. לבנר. 156) **צפור־הזהב** (אגדה)—האחים גרים, תר' ש. ברמן. 157) **החיט אמיץ הלב** (אגדה) — הנ"ל, תר' הנ"ל. 158) **רמוצה** (אגדה)— הנ"ל, תר' הנ"ל. 159) א] **כפה אדומה**, ב] **הקציעה** (אגדות)—הנ"ל, תר' הנ"ל. 160) **רעת האוזים** (אגדה) — הנ"ל, תר' הנ"ל. 161—163) **בני המלך והלביא** (אגדה מזרחית, ג' חוב') — תר' ח. ד. רוזנשטין. 164) **דבורה** (אגדה) — תר' [illegible] קפלן. 165) **אי־הסוף** (אגדה)—תר' א. רוזט. 166) **הכמה נפלאה** (ספור)—תר' חיים רבינוביץ. 167,168) א] **רבי אליעזר בן הורקנוס** (תולדה)—י. מיוחס, ב] **מעשה באיש מופת** (ספור) — ק. ל. סילמן. 169, 170) **שולמית** (אגדה, מימי שלמה מלך ישראל)—י. שטינברג. 171) א] **גבה מעל גבה** (משל), ב] **המנדרין והבגדיחן** (בדיחה)—תר' י. ב. לבנר.

מחיר כל נומר 4 ק'. פאר' לכל חוברת או לשלש ביחד 2 ק'; כל 5 נומרים בכרך קטן אחד מב' בבד אדום מחירו 25 ק'. פאר' 4 ק'; כל 10 נומרים בכרך אחד מב' 50 ק'. פאר' 6 ק'; כל 15 נומרים בכרך אחד מכורך הדר בבד 75 ק'. פאר' 10 ק'.

מחיר **כל אגדות ישראל** מאת י. ב. לבנר (מאשר מטעה"מ) (פורמט קטן) ח"א מב' הדר 1.15 ר'. פאר' 14 קאפ'; ח"ב בשני כרכים מב' הדר כ"א 1.05 ר'. פארטא לכ"א 14 קאפ'.

מחיר **ילקוט ספורים** (י"ר ספורים) מאת י. ב. לבנר (מאשר מטעה"מ) 56 ק', מב' הדר 70 ק'. פאר' 10 ק'.

II לנערים:

אגדות, ספורים, מחזות, ציורים הסטורים, ביוגרפיות, ספרי מסע ועוד.

1] א—ב) **מלחמת אחים** (ספור ע"פ ו. הוגא). י. ב. לבנר.

2) ג) **אגריפס הראשון** (ציור הסטורי). א. ז. רבינוביץ.

3] ד—ה) **השבוי בקוקז** (ספור, טולסטוי) תר' הנ"ל.

4] ו—י) **המוהיקני האחרון** (ספור ע"פ קופר). י. ב. לבנר.

5] יא—יג) **אי בורניא** (ספור מסע ע"פ מיין־ריד). א. ז. רבינוביץ.

6] טו) בני משה (אגדה). ל. מקלר.

7] טו) הנדחים בירכתי צפון (ספורי מסע). תר' מ. ס. איזנשטדט.

8] טז—כ) מגבורי האומה (תולדות ישראל ע"י ביוגרפיות) 5 חוברות: 1) עזרא ונחמיה; 2) שמעון הצדיק וחוניו בנו; 3) יהודה המכבי; 4) שמעון בן שטח ושלומית אחותו; 5) הלל הבבלי (הזקן). ש. ברמן.

9] כא—כה) בן המלך והעני (ספור ע"פ מרק טוען). 5 חוברות. י. גרזובסקי.

10) כו—כט) האח העור (ספור ע"פ גרן), 4 חוברות. י. ב. לבנר.

11] ל) הצעד הראשון (ספור). תר' פ. קפלן.

12] לא—לה) מחיי הטבע (ספורים מחיי החיות, פ. ברנדל). 5 חוברות. תר' י. גרזובסקי.

13] לו—נ) מגבורי האומה (כנ"ל) 15 חוברות: 6) רבן גמליאל הזקן; 7) אלעזר בן חנניה הכהן ויוחנן בן לוי מגוש חלב; 8) רבי יוחנן בן זכאי; 9) רבן גמליאל דיבנה; 10) רבי יהושע בן חנניה; 11) רבי טרפון; 12) רבי ישמעאל בן אלישע; 13) רבי עקיבה בן יוסף; 14) שמעון בר-כוכבא; 15) רבי מאיר; 16) רבן שמעון בן גמליאל; 17) רבי שמעון בן יוחאי; 18) רבי יוסי בן חלפתא; 19) רבי יהודה הנשיא, חוברת א'; 20) רבי יהודה הנשיא, חוברת ד'. ש. ברמן.

14] נא—נב) הנודד הקטן (ספור, ד. אמיציס), 2 חוב'. תר' א. ליבוביצקי.

15] נג—נד) ברונא הנודד (ספור). תר' א. הייבשוביץ.

16] נח) שני המלכים (ספור). תר' ב. רובינזק.

17] נז) נחל דמעה (אגדה קוקזית). תר' הנ"ל.

18] נז—נח) יונת המלכה (אגדה). תר' מ. רודיזב.

19] נט—ס) חכמת העמים (מספורי לבולי). תר' י. גרזובסקי.

20] סא—ע) מגבורי האומה (כנ"ל) 10 חוברות: 1) רבי חנינא בן חמא; 2) רב (אבא אריכא); 3) הנ"ל; 4) שמואל (ירחינאי); 5) רבי יוחנן בן נפחא; 6) הנ"ל; 7) רבי שמעון בן לקיש (ריש לקיש); 8) רב הונא ורב יהודה; 9) רבי אבוהו; 10) רבה ורב יוסף. שלמה ברמן.

21] עא—עג) 1) אהבת אם (ספור), 2) יחזקאל (ספור). י. שטינברג.

22] עד) 1) שכולה, 2) כתב הזבובים, 3) האח והאחות, 4) החסיד והחסידה (מעשיות). הנ"ל.

23] עה) 1) שרח בת אשר, 2) צפורה (אגדות). י. שטינברג.

24] עו) 1) חץ תשועה, 2) מלת פלאים (אגדות). הנ"ל.

25] עז) 1) תמרים של חמשה עשר, 2) גזר הדין (אגדות). הנ"ל.

26] עח, עט) 1) צחוק שפתים (ספור), 2) האשף (ספור). י. ב. לבנר.

27] פ) במקום דרשה (מחזה לילדים). י. ח. טביוב.

28] פא) נשף פורים (מחזה לילדים במערכה אחת). מ. מונסביץ.

29] פב) החמסן הקטן (חזיון בעלילה אחת וחמשה מחזות). מ. הורליק.

30] פג—פד) מוסר נער רע (חזיון בשמונה עשר מחזות). תר' הנ"ל.

31] פה) העניים (חזיון בעלילה אחת וחמשה מחזות). תר' י. מ. זלקינד.

32] פו—צ) מחיי הטבע (ספורים מחיי החיות, פ. ברנדל). תר' י. גרזובסקי.

33] צא) מחיי הילדים בארץ ישראל (ספורים). חמדה בן־יהודה.

מחיר כל נומר 6 ק'. פאר' לאחד או לשנים 2 ק'; כל 5 נומרים מכ' בכריכה יפה 40 ק'. פאר' 6; כל 10 נומרים מכ' הדר 80 ק'. פאר' 10 ק'.

מחיר מגבורי האמה בשני כרכים מכ' הדר: כרך ראשון 1.45. פאר' 20 ק'. כרך שני 80 ק'. פאר' 10 ק'.

ביבליותיקה עברית

לכל בית בישראל.

מכילה מאתים ספרים בכל מקצעות הספרות: ספרים, תמונות וציורים, מחזות ושירים, ספרי־מדע כללים או בחכמת ישראל, ספרי מסע ותולדות אנשי שם. כל ספר מכיל בערך 80 עמודים. בספרים רבים יש תמונות וציורים. יצאו עד היום מאה ושבעים ספרים.

מחיר כל ספר 40 ק'. פאר' 4 ק'.

נמצאים להמכר גם מכורכים בשלשים וארבעה כרכים (חמשה ספרים בכל כרך לפי סדר הוצאתם).

מחיר כל כרך 2.25 רובל. פאר' 20 ק'.

הקונה כל הביבליותיקה ישלם רק 40 רובל עם המשלוח.

ספרי עם:

ספורים, תמונות וציורים, מחזות וספרי מדע, מקוריים ומתרגמים:

73 נומרים, מחיר כל נומר 10 ק'. פאר' 2 ק'.

16 ספרים ב19 כרכים: 4 כר' במח' 20 ק' כ"א; 2 כר' במח' 30 ק' כ"א; 6 כר' במח' 40 כ"א; 2 כר' במח' 50 ק' כ"א; 2 כר' במח' 70 ק' כ"א; 2 כר' במח' 80 ק' כ"א; 1 כרך במח' 1.40 ר'. כ"ז בלי משלוח.

כל כתבי מנה מכ' הדר 1.55. פאר' 10 ק'.
יוסף הנשיא מכ' הדר 95 ק'. פאר' 8 ק'.

ספרי הקבוצה הזאת יש להשיג גם מכ' בששה כר': כרך 1 במח' 1.55 ר'; כרך 2 במח' 1.45 ר'; כרך 3 במח' 1.65 ר'; כרך 4 במח' 1.55 ר'; כרך 5 במח' 2.05 ר'; כרך 6 במח' 50 ק'.

הקונה את כל הקבוצה ביחד ישלם 9.20 רובל עם המשלוח; לחותמי „הביבלי' העברית" ו„עולם קטן" רק 7.50 עם המשלוח.

ספרים שונים:

1) פרץ סמולנסקין (תולדות חייו עם תמונתו) — ר. בריינין. מחירו 1 רובל, מכ' הדר 1.25, פאר' 12 ק'. 2) בין תקוה ויאוש (ע"ד הציוניות) — א. סגל. 8 ק', ע"פ 10 ק'. 3) כנסת הגדולה (הקונגרס הציוני השני) — נ. סלושץ. 40 קאפ' ע"פ. 4) מפת השמים (ספר עם מפה) — מ. ובר. 30 ק', ע"פ 32 ק'. 5) הקונגרס הציוני הרביעי. ב' מחברות — נ. סלושץ. כל מחברת 20 קאפ', ע"פ 24 קאפ'. 6) Ново Еврейская Литература XIX вѣка. I. Клаузнеръ.
Цѣна 50 коп., съ перес. 56 к.

עתונים:

1) עולם קטן.

עתון מצויר לבני הנעורים.

יוצא בקרקוי מדי שבוע בשבוע.
נערך ע"י
א. ל. בן־אביגדור וש"ל. גרדון.

העתון המצויר האחד בספרותנו בכלל והיחיד ומיוחד לבני הנעורים שלנו בפרט.

שפת ה„עולם קטן" קלה וטבעית והסגנון נאה ומלבב.

העתון מנקד כלו, נדפס על ניר יפה ובדפוס מהודר והתמונות מצוינות ביפין וטובן.

מחירו 4 רובל לשנה

2 רובל לחצי שנה, 1 ר' לרבע שנה.

החתומים לשנה שלמה יקבלו בסוף השנה

תשורה יפה חנם!

החותמים לשנה שלמה יכולים לשלם דמי החתימה גם לשעורין: 2 רובל בעת החתימה, ובראשית הרבע השני שני הרובל הנותרים.

2) הפדגוג.

ירחון פדגוגי להורים ומורים.

נערך ע"י הנ"ל.

מחיר „הפדגוג": 3 רובל לשנה, 1.50 ר' לחצי שנה, 75 ק' לרבע שנה.
לחותמי ה„עולם קטן" 2 ר' לשנה, 1 ר' לחצי שנה, 50 ק' לרבע שנה.

פרוספקט מפורט ע"ד ה„עולם קטן" ו„הפדגוג" ישלח חנם לכל דורש.

3) יודישע פאלקס־ציימונג.

א וואכענ־בלאט פאר אללע יודישע אינטערעסען.

די איינציגע שזארגאנישע וואכענבלאטט, מיט דער וואכענטליכער אבטהיילונג:

„יודישע פרויענוועלט"

פיר יודישע פרויען אונ פאמיליע.

די ציימונג איז אין גאנצען מיט נקודות.

פרייז פיר די ציימונג יעהרליך 4 רובל; האלב יעהרליך 2 רובל; פיערטעל יעהרליך 1 רובל.

די יעהרליכע אבאנענטען ערהאלטען אוויכטיגע פרעמיע:

אלע ווערק פון שלום עליכם.

4 באנדער

פיר 1 רובל מיט פארטא.

Издательство „ТУШІЯ", Варшава. — Verlag „TUSCHIJAH", Warschau.

בע"פ: נובוליפקי 7, מעון 9.

„HAPADGOG". Pädagogische Monatschrift.
Herausgeber u. Eigenthümer: Verlag „Tuschijah", Warschau.—Verantwortlicher Redacteur S. M. Laser.
Druck von Josef Fischer in Krakau.